



**Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Angélica Viviana López Rodríguez**

**Universidad Icesi  
Centro de Recursos para el Aprendizaje - CREA  
Maestría en Educación  
Santiago de Cali  
2014**



**Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las  
prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en  
Pedagogía Infantil**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

**Angélica Viviana López Rodríguez**

**Directora: Sandra Peña Bernate**

**Universidad Icesi  
Centro de Recursos para el Aprendizaje - CREA  
Maestría en Educación  
Santiago de Cali  
2014**

# Contenido

Resumen.....	6
Introducción .....	7
1. Presentación del problema, justificación y objetivos .....	10
1.2 problema de investigación .....	12
1.3 Objetivos .....	13
2. Marco Teórico .....	14
2.1. LAS CONCEPCIONES .....	14
2.1.2 Las concepciones sobre Escritura y Lectura .....	16
2.2 Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura y la Lectura .....	20
2.3 Antecedentes .....	25
3. Propuesta Metodológica.....	28
3.1 Contexto Empírico.....	28
3.2 Descripción de los Sujetos de la Investigación.....	30
3.2 Instrumentos para la Recolección de la Información.....	31
3.3.1 Cuestionario .....	32
3.3.2 Producciones académicas de los participantes.....	34
3.4 Tipo de Investigación y Procedimiento.....	35
4. Presentación de Resultados de la Investigación .....	37
4.1 Concepciones de lectura .....	38
4.1.1 La lectura como decodificación.....	38
4.2.2 La lectura como proceso cognitivo .....	41
4.2.3 Transición de la lectura como codificación a proceso cognitivo.....	41
4.2 Concepciones de Escritura .....	43
4.2.1 La escritura como técnica.....	43
4.2.2 La escritura como proceso cognitivo.....	45
4.2.3 Transición de la escritura como actividad técnica a proceso cognitivo .....	46
5. Análisis y Discusión.....	48
5.1. Concepciones de Lectura .....	48
5.1.1 Lectura como decodificación .....	49
5.2.1.1 La lectura como habilidad .....	50

5.2.1.2 Leer como descifrado de letras .....	52
5.1.2 Lectura como proceso cognitivo .....	54
5.1.3 Transición de la lectura como codificación a proceso cognitivo.....	54
5.2. Concepciones de Escritura .....	57
5.1.1 La escritura como técnica.....	61
5.2.2 Escritura como proceso cognitivo .....	65
5.2.3 Transición de la escritura como actividad técnica a proceso cognitivo .....	67
5.3 Balance entre las concepciones .....	71
5.4 Recomendaciones o lineamientos para nuevas propuestas.....	72
6. Conclusiones.....	75
7. Bibliografía .....	78
7.1. Documentos versión online .....	80
8. Anexos .....	81
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	82

## **Contenido de Cuadros**

Cuadro 1. Enfoques sobre Concepciones de Lectura y de Escritura .....	17
Cuadro 2: Presentación de las categorías y subcategorías .....	377
Cuadro 3: Intervención pedagógica. Estudiante 4. ....	422
Cuadro 4: Intervención pedagógica. Estudiante 1 .....	433
Cuadro 5: Propuesta de intervención pedagógica. Estudiante 5 .....	455
Cuadro 6: Propuesta de intervención pedagógica. Estudiante 8. ....	477

## **Contenido de Gráficos**

Gráfico 1. Resultados ante la pregunta ¿Cómo enseñaría usted a leer a una persona .....	40
Gráfico 2: Relación entre enseñar y aprender a leer y a escribir .....	44
Gráfico 3: ¿Para qué escribes? .....	46
Gráfico 4: Definición de escritura .....	59

## Resumen

Este trabajo de grado tiene por objeto describir cuáles son las concepciones sobre la lectura y la escritura que tienen los estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y la implicación que tienen en las prácticas de enseñanza inicial. Dicha descripción se plantea desde un marco conceptual y metodológico, en el que se considera que leer y escribir son procesos complejos que buscan satisfacer diferentes necesidades y propósitos, en cuya realización intervienen factores: sociales, cognitivos y biológicos. Que son actividades que no se restringen exclusivamente al espacio escolar.

Se opta por analizar las reflexiones y propuestas de intervención que realizan un grupo de nueve estudiantes de licenciatura para identificar cuáles son las concepciones que ellos manejan sobre la lectura y la escritura, describirlas y a partir de ellas establecer una serie de recomendaciones que permitan la elaboración de una propuesta de formación que favorezca el desarrollo de competencias para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial. Para su realización se optó por un diseño no experimental, ya que el fenómeno fue observado en su contexto natural, la aproximación se hizo a través de la definición de unas categorías para cada una de las fuentes de información y para el tratamiento de la información se empleó el software Atlas ti, versión 7.1.8.

El estudio permite dar cuenta de las concepciones de los futuros maestros, permite inferir su origen y como estas inciden en sus propuestas de intervención en el aula. Los hallazgos de este trabajo se pueden considerar un aporte al fortalecimiento de la formación docente, en el diseño y ejecución de propuestas para enseñar a leer y a escribir en educación inicial.

**Palabras claves:** Lectura, Escritura, Concepciones, Concepciones de lectura, Concepciones de escritura, Concepciones de enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial.

## Introducción

En Colombia, en las últimas décadas se han venido gestando importantes debates sobre modelos pedagógicos, curriculares y estrategias didácticas, con la intención de hallar las posibles soluciones al interrogante de cómo diseñar e implementar una propuesta educativa que respete la riqueza étnica y cultural del país, enfrente las demandas a problemáticas sociales y económicas y responda a las exigencias de globalización y competitividad que el mundo determina cada día.

Sin embargo, aún no se ha trascendido de la manera que se esperaba en el interior de las aulas, todavía circulan muchas imprecisiones conceptuales entre los docentes, en los aspectos tanto pedagógicos como disciplinares y didácticos. Es urgente y trascendental estudiar a profundidad qué es lo que no está permitiendo la transformación de las prácticas pedagógicas, ya que han sido varias las cualificaciones que se han brindado a los docentes orientadas por el Ministerio de Educación Nacional. Es posible que se requiera más reflexión y crítica de los referentes teóricos existentes, o revisar qué está ocurriendo con las estrategias de cualificación y con los programas de formación que no logran modificar las concepciones de los docentes y, con ello, innovar sus prácticas.

El presente trabajo considera que el proceso educativo, a nivel general, se ve afectado tanto positiva como negativamente por la concepción que el docente tenga de los sujetos participantes, del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje; debido a que estas concepciones repercuten en la manera como planea, desarrolla y evalúa las acciones en el aula. De allí la conveniencia de conocer tales concepciones, para determinar desde qué perspectiva está fundamentada su intervención y analizar la pertinencia o no de transformarlas en caso de ser necesario.

Partiendo de lo anterior, esta investigación pretende realizar una descripción de las concepciones que hasta el momento han construido un grupo de estudiantes en formación, de un programa de licenciatura sobre la lectura y la escritura. Específicamente se va a centrar en las implicaciones que estas concepciones

tienen en las prácticas de enseñanza de las mismas, con niños y niñas de educación inicial, y a partir del análisis de estas concepciones, se busca plantear unas recomendaciones para que la formación educativa responda a las demandas actuales de la didáctica de la lengua.

Los estudiantes en formación que harán parte de este estudio, pertenecen al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Institución Universitaria Antonio José Camacho (UNIAJC) de la ciudad de Cali. Es relevante mencionar que la trayectoria de la UNIAJC y su reconocimiento, se deben a sus programas tecnológicos; que la Facultad de Educación lleva pocos años de ser constituida y que el programa de Licenciatura fue aprobado en el 2011, antes se venía ofertando en convenio con la Universidad del Tolima. La población muestra de este estudio es un grupo de cuarto semestre, conformado por nueve adultos, lo cuales en su mayoría trabajan en oficios distintos a la docencia.

Para desarrollar esta investigación se optó por un diseño no experimental, debido a que las observaciones y recolección de información se hicieron en un escenario natural, sin la intervención del investigador en las variables ya que el grupo es autoseleccionado y no escogido al azar.

El documento se ha organizado de la siguiente manera:

Inicialmente se hace el planteamiento del problema, se justifica exponiendo su importancia, se precisa el problema de investigación y se manifiestan los objetivos que orientaron los logros esperados con este estudio.

Seguidamente, se presenta de manera general los aportes teóricos, que se consideraron pertinentes, como marco conceptual para analizar los datos que se obtuvieron de la investigación. También se describen algunas investigaciones que por su objeto de estudio y metodología se estiman antecedentes de este procedimiento.

Posteriormente, se contextualiza la institución educativa en la cual se llevará a cabo el estudio, se caracterizan los sujetos de la muestra, se definen los



instrumentos de recolección de datos y se conceptualiza y describe el proceso metodológico que se empleó para analizar los datos.

Luego se presentan los resultados y el análisis de los mismos, en relación con los propósitos de esta investigación.

Finaliza el documento con las conclusiones y recomendaciones recogidas al analizar las concepciones de los estudiantes en formación para enseñar a leer y a escribir, en educación inicial.

## **1. Presentación del problema, justificación y objetivos**

Los procesos de Lectura y de Escritura son transversales en la vida de los seres humanos ya que a través de ellos, las personas consiguen comunicarse con otras y construir conocimiento. Enseñar a leer y a escribir fue una tarea que se le delegó a la escuela, desconociendo que antes de llegar a ella los niños y las niñas ya han empezado a construir sus hipótesis sobre cómo funcionan la lectura y la escritura en la cotidianidad.

Hasta hace algunos años, se concebía que para aprender a escribir se requería hacer ejercicios motrices y, por tanto, repetir varias veces la escritura de una misma palabra hasta perfeccionar el trazo. Y que para leer era necesario aprender las letras, sus sonidos y una vez el estudiante lograba decodificar los códigos, ya leía. Además, cada uno de estos procesos era tratado de manera “lineal, acumulativa e irreversible” (Lerner, 2001).

Ahora, como resultado de investigaciones de diferentes disciplinas, el objeto de enseñanza en los procesos de lectura y escritura ha cambiado. Y para ello, la escuela debe ocuparse de la función social de formar lectores y productores de texto, y vincular las prácticas sociales de los usos de la lengua como ejes centrales del programa escolar (Lerner, 2001).

Lo que habría que preguntarse el día de hoy es, si quienes se están formando para ser maestros de lectura y escritura, tienen una concepción sobre estos procesos acorde con lo que muestran las investigaciones actuales. También, sería pertinente interrogarse acerca de cuáles son las orientaciones, que sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura están guiando los programas de formación docente, es decir, cómo fundamentan, consolidan, enfatizan o priorizan el diseño de sus cursos: hacia la transmisión de teorías y fórmulas o recetas, de las cuales se deriva la ejercitación de prácticas sin reflexión; o hacia la construcción de conocimientos, que propendan a la articulación de la teoría con el reconocimiento del sujeto que aprende, sus necesidades y las realidades del contexto en el cual se desarrolla, bajo una

preocupación permanente del docente por comprender, dar sentido y transformar sus propias prácticas educativas.

Por lo anterior, surge el interés por explorar cómo son las concepciones de los estudiantes, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho (UNIAJC, en adelante), en relación con la lectura y la escritura. El conocer cómo conciben los estudiantes los procesos para leer y escribir, permitirá identificar los orígenes de estas creencias, revisar la pertinencia del curso de Didáctica de la lectura y la escritura que se ha construido para el programa y, a partir de este análisis, plantear unas recomendaciones que permita, de acuerdo con los resultados, transformar o potenciar las concepciones existentes.

Desarrollar esta investigación será un aporte importante para la educación general, debido a que los docentes llevan a cabo el proceso de enseñanza desde las concepciones de sujeto, de educación y de su área de conocimiento. Por ello, reflexionar sobre las implicaciones que estas concepciones tienen en las prácticas de enseñanza permitirá reformular las estrategias que se están empleando para la cualificación de los docentes. En la actualidad, hay muchos cursos, seminarios, diplomados y programas de formación docente que han sido pensados desde la perspectiva de compartir experiencias significativas, como una estrategia para mejorar la calidad educativa, pero esta acción queda reducida a la transmisión de una práctica pedagógica porque no convoca a los docentes asistentes a estudiar y analizar antes de su réplica, el contexto en el cual ellos desarrollan su quehacer profesional, es decir, quiénes son los sujetos que tienen a su cargo, cómo aprenden, cuáles son sus necesidades y cómo articular los nuevos avances sobre las áreas de conocimiento a su realidad.

Frente a esta preocupación de reflexionar sobre las concepciones de los docentes, ya se han realizado algunas investigaciones en otros países y en ciudades colombianas, lo cual muestra que es una problemática presente en los sistemas educativos y que es necesario atenderla.

Específicamente en la UNIAJC, los datos obtenidos en este trabajo sirven para el fortalecimiento de sus programas académicos en dos sentidos: el primero, y que se considera trascendental, es para fundamentar la necesidad de revisar cómo se están adelantando los procesos de docencia en la universidad, que se pregunte por la manera como sus estudiantes se están apropiando de los aprendizajes; como institución de educación superior cómo está respondiendo a las necesidades del contexto local y regional. Y como segundo, en la Facultad de Educación a Distancia y Virtual, en los programas del área de educación, los resultados de este estudio permiten reflexionar sobre los procesos de formación de formadores y en especial, la manera como está estructurada el área de didáctica en la malla curricular, cuáles son sus alcances y sus propósitos de educación.

Los hallazgos que se obtengan de este estudio se considera serán un aporte al programa de Maestría en Educación de la Universidad Icesi, porque abre las puertas para que otros estudiantes se animen a pensar en los procesos didácticos que emplean en su día a día para el desarrollo de sus propuestas de intervención. Y con esto, este trabajo puede permitir que cada vez sean más los interesados en buscar las mejores condiciones para la educación en el país.

De manera particular, a mí como licenciada en educación los resultados de este proceso investigativo me permiten fortalecer mi quehacer profesional, al repensar mi actuar en el aula y despertar mayor consciencia sobre la necesidad de articular cada uno de los elementos teóricos y didácticos de los cursos que oriento en el programa de licenciatura, para que sean más sólidos y alcancen de manera efectiva su intención pedagógica.

## **1.2 problema de investigación**

¿Cuáles son las concepciones sobre la lectura y la escritura que tienen los estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho?

### **1.3 Objetivos**

- Identificar las concepciones de los estudiantes sobre la lectura y la escritura.
- Describir las concepciones de los estudiantes en relación con los procesos de lectura y de escritura.
- Establecer una serie de recomendaciones que permitan la elaboración de una propuesta de formación que favorezca el desarrollo de competencias para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial.

## **2. Marco Teórico**

Este capítulo se ha construido con la intención de presentar, los elementos conceptuales que permiten situar teóricamente las concepciones, sobre cómo se enseña a leer y a escribir en educación inicial, que es el objeto de esta investigación. Para ello, se consideró fundamental establecer un marco teórico constituido por los siguientes criterios:

1. Una perspectiva sobre el objeto de interés, que en este caso son las concepciones de los estudiantes en formación sobre la lectura y la escritura.
2. Una perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Otro apartado que también conforma este capítulo, son otros estudios que se han realizado en relación con la incidencia de las concepciones de los docentes, en la enseñanza de la lectura y la escritura en otros niveles de educación, los cuales han sido tomados como referentes porque proporcionaron información valiosa sobre aspectos metodológicos y aportaron referencias bibliográficas sobre el objeto de interés.

A continuación, se desarrolla cada uno de los aspectos mencionados.

### **2.1. LAS CONCEPCIONES**

En el campo educativo, las creencias y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que poseen los docentes han determinado una línea de investigación del pensamiento docente (Wittrock, 1997), la cual ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos.

Uno de los enfoques es el de las teorías implícitas consideradas como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Marrero y otros, 1993; 52). Estas teorías, de acuerdo con Bojacá y Morales

(2002) “se relacionan con las **creencias** que los individuos han forjado a lo largo de su vida, los saberes construidos en contexto formales o no formales. Las **vivencias** de tipo cognitivo, estético y axiológico, inscritas en la cultura, se internalizan en los individuos constituyendo constructos mentales a manera de síntesis de sus vivencias. Por lo tanto, son de carácter eminentemente subjetivo y personal” (p.30).

Así mismo las autoras, Bojacá y Morales (2002), manifiestan “según el tipo de experiencias en que se ha participado y su grado de interiorización, las prácticas de los docentes pueden inscribirse en alguna de estas cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva” (p.31).

La enseñanza **tradicional** implica una educación centrada en las acciones y discurso del profesor, en la que el alumno es pasivo y repetidor de discursos escolares. En la corriente **activa**, los niños son capaces de someter la información recibida a comprobaciones pragmáticas de la realidad. La corriente **crítica** de la enseñanza concibe al hombre inscrito en un devenir histórico. La visión **técnica** de la enseñanza se preocupa por elaborar diseños de instrucción muy estructurados y eficaces. La **constructivista**, concibe al aprendiz posicionado en un contexto socio histórico en el cual aprende gracias a una mediación asistida por el apoyo del docente o de un par más experto.

A lo largo de la formación y de la experiencia profesional, el docente puede estar en contacto con una o varias de estas corrientes. La amalgama entre ellas, su experiencia personal como aprendiz y las oportunidades que le brinde el sistema educativo en el cual ejerce su profesión, determinan las características de sus teorías implícitas sobre la enseñanza (Bojacá y Morales, 2002; 31).

Por lo tanto, se comprenden las concepciones como el conjunto de ideas que han construido las personas sobre un determinado tema o asunto, a partir de sus experiencias y/o teorías revisadas al respecto. Y de acuerdo con Pozo (2008), las creencias se definen como el conjunto de representaciones implícitas que constituyen el conocimiento intuitivo.

Las fuentes u orígenes de las concepciones, de acuerdo con Pozo (2006) pueden ser: conocimiento teórico explícito, teorías implícitas o creencias y la práctica profesional. En primer lugar, el **conocimiento teórico explícito**, el docente lo construye a través de su formación pedagógica y de su reflexión sobre la práctica docente. En segundo lugar, las **teorías implícitas o creencias**, formadas a partir de su experiencia como alumno del sistema educativo y su interacción con la cultura y, por último, la **práctica profesional**, construida a partir de la confrontación y adaptación que el docente hace entre lo que sabe, cree y hace.

Tomando como punto de partida el concepto de teoría implícita, se analizan las concepciones que los docentes en formación -que son la población objeto de este trabajo-, han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. La intención de este análisis es identificarlas y describirlas para, posteriormente, proponer estrategias educativas que permitan al futuro licenciado tomar consciencia de sus concepciones y orientar su quehacer hacía las metas que desee alcanzar con sus estudiantes.

### **2.1.2 Las concepciones sobre Escritura y Lectura**

En este apartado se caracterizan algunos enfoques sobre la naturaleza de la lengua escrita que están presentes en la escuela y que permiten visualizar las diversas tendencias de trabajo en el aula y su incidencia en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua escrita. De acuerdo con Bojacá y Morales (2002) se entiende *“por **lengua escrita** el ámbito donde convergen los dos procesos de **leer y escribir** en contraposición a la lengua oral” (p.42).*

A continuación se presenta un cuadro que intenta recoger los diferentes enfoques, sobre la naturaleza de la lengua escrita, que han hecho carrera en la escuela, según estudio de Bojacá y Molares (2002; p. 43 a 61):



**Cuadro 1. Enfoques sobre Concepciones de Lectura y de Escritura**

<b>Enfoque</b>	<b>El mundo nombrado por el lenguaje</b>
<b>Concepción</b>	<b>Nominalismo</b> , se entiende el nombre como representación del objeto al cual sustituye y así, se tiene la ilusión de que al operar con los nombres se obtiene la esencia del significado.
<b>Lengua escrita</b>	La lengua escrita resulta una simple transcripción de la lengua oral, por lo cual se establece una correspondencia mecánica entre sonido y grafía.
<b>Enseñanza</b>	Se garantiza a través de la fijación de conductas deseables. Enfoque <b>mecanicista</b> del cual surge el <b>método sintético</b> que propone una serie de pasos para proceder de lo simple a lo complejo y de los elementos mínimos al todo.
<b>Lectura</b>	Se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, donde la grafía es una imagen de lo oral y, por tanto, leer equivale a decodificar los signos escritos en sonidos: <b>Método alfabético</b> . Esta concepción, implica que saber leer consiste en descifrar letra por letra el contenido de un escrito, integrar sílabas, juntarlas en palabras y con ellas armar frases para formar finalmente oraciones. <b>Método fonético</b> : favorece la correspondencia entre grafema y fonema. Plantea la “correcta” pronunciación de los fonemas, la enseñanza separada de grafías, la apropiación de determinadas parejas de fonemas-grafemas aprendidos de manera gradual y por asociación. Leer es descifrar cuidadosamente cada sonido hasta llegar al texto mayor que le permitirá más tarde la comprensión.
<b>Escritura</b>	La escritura se entiende como la transcripción de fracciones de ideas presentadas de manera formal en listados de palabras, de definiciones, de ejemplos. <b>Método fonético</b> : la adquisición de la escritura se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de éstos, luego las palabras y frases para llegar por último a las oraciones. Para el desarrollo de esta “destreza” es necesario el refuerzo con planas, copias y otros ejercicios asociativos. El dictado aparece como otra técnica para adquirir la habilidad escritora.
<b>Enfoque</b>	<b>El Convencionalismo</b>
<b>Concepción</b>	<b>Convencionalista</b> : constitución de relaciones lógicas entre los términos. Parámetros formales a partir de los cuales se aprecien y se produzcan discursos “bien formados siguiendo cánones de estructuración. Preocupación de los docentes por dar cuenta de los distintos géneros literarios, las categorías gramaticales fundamentales de una oración y las figuras retóricas o estilísticas.
<b>Enfoque</b>	<b>El lenguaje como expresión del sujeto</b>
<b>Concepción</b>	Se concibe el lenguaje como expresión del pensamiento. El sujeto pensante constituye y le da existencia a la realidad. Se puede asociar con los enfoques de la <b>Escuela Activa</b> , en tanto su propuesta se basa a partir de la experiencia, desde donde se moviliza la actividad racional. Conciben el lenguaje como una fuente permanente de expresión y pensamiento del sujeto.
<b>Lenguaje escrito</b>	<b>Método natural</b> : tiene como punto de partida la vida misma del hombre, permitiéndole al niño emprender caminos de expresión de su ser, de acuerdo con sus posibilidades.
<b>Lectura</b>	Esta concepción está en contraposición abierta con las otras formas referidas anteriormente, pues para hallar sentido en los textos se requiere conectarse con el mundo de la vida del alumno. Se requieren materiales auténticos, completos, con una unidad estructural que permita trabajar la visión global de los mismos, en la cual el análisis y síntesis se llevan a cabo conjuntamente para permitir la comprensión verdadera de lo significado.
<b>Escritura</b>	Bajo esta concepción acepta los intentos de los más pequeños como producciones con sentido a pesar de la brevedad o de la presentación casi icónica de lo expresado. Los garabateos se miran como bocetos de las grafías que están por adquirirse y se les adjudica una intención comunicativa con el fin de validarlos como expresiones del pensamiento.
<b>Enfoque</b>	<b>El lenguaje como objeto de conocimiento</b>
<b>Concepción</b>	La concepción científica de la lengua apunta a comprender la gramática en la regularidad de los principios que explican el fenómeno lingüístico.
<b>Lectura</b>	Conjunto de habilidades. El lector comprende un escrito si es capaz de “extraer” el

	<p>significado de las expresiones integradas en su composición. Se trata de obtener información de un texto, ejercicio en el cual el lector se relaciona con él como receptor de los sentidos producidos por el autor.</p> <p>La comprensión se considera compuesta por distintos subniveles jerárquicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto</li> <li>• Inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito</li> <li>• Lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas del autor.</li> </ul>
<b>Escritura</b>	<p>Los psicolingüistas definieron etapas en el proceso de la escritura e identificaron aspectos de la psicología del aprendizaje involucrados en el mismo. Estos procesos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación</li> <li>• Textualización y</li> <li>• Revisión</li> </ul> <p>Cada uno de estos permite la generación de operaciones que conforman e integran los procesos de pensamiento manifiesto en los textos. Este ejercicio intelectual, implica la dinamización de conocimientos previos, la actualización e integración de lecturas y la elaboración de una planeación particular que comprende desde razones para colocar el título a un texto, determinar sus objetivos y jerarquizar las ideas, hasta la evaluación y edición final del escrito.</p>
<b>Enfoque</b>	<b>El lenguaje como mediación de la vida humana</b>
<b>Concepción</b>	El lenguaje es mediación de la acción humana en la cual se va tejiendo una permanente construcción social de la realidad. Esta perspectiva dialógica del lenguaje implica una mirada interactiva a la lengua escrita.
<b>Lectura</b>	<p>Plantea una visión <b>interactiva-transaccional</b>, propuesta desde teorías de la psicolingüística enriquecedoras de la concepción anterior. Se concibe la lectura como un acto dialógico donde se requieren dos tipos de información: la visual y la no visual.</p> <p>La lectura, tiene como objetivo identificar el sentido subyacente en lo impreso, poniendo en juego la información visual y no visual (teoría interna del mundo) y en este intercambio tomar decisiones sobre los interrogantes planteados al abordar una lectura para despejar dudas y así reducir la incertidumbre.</p> <p>Lograr este propósito es concebir la lectura como un proceso estratégico que exige de parte del lector un comportamiento activo, mediante el cual pone a funcionar una serie de esquemas para obtener, retener y procesar la información buscada en el texto.</p> <p>El lector debe ser tan activo, creador y autónomo como para proponer su propia significación y así construir una relación contractual con el texto.</p> <p>Concebir la lectura desde una perspectiva transaccional implica complejizar aún más el texto, interrelacionándolos con las voces de otros textos con los cuales entra a dialogar (intertextualidad),</p>
<b>Escritura</b>	<p>La escritura compromete al sujeto a poner en juego dominios conceptuales manifestados a través de los momentos de la planeación, la textualización y la revisión, los cuales se complejizan cada vez más, a medida que generan otras operaciones, integrando y organizando los procesos del pensamiento expresados en los textos.</p> <p>Una situación de producción escrita se caracteriza por la interacción con el texto, con el lector y con el tema implicado. Quien escribe debe adaptar su mensaje al interlocutor tanto en lo relativo al conocimiento que este tenga del tema, como al lenguaje utilizado.</p> <p>Concebir la escritura teniendo en cuenta los procesos interactivos y enunciativos que necesariamente se integran en ella, implica comprometerse en la dinamización de un acto complejo, por cuanto intervienen elementos internos y externos del sujeto haciendo de la escritura un <b>proceso transaccional</b>.</p> <p>La interacción en el acto de escribir permite el distanciamiento, el ritmo lento para hacer uso de las herramientas lingüísticas más apropiadas, para pensar una y más veces en las ideas.</p>

Debido a las nuevas visiones del lenguaje, la escritura, la lectura y el aprendizaje es necesario transformar también la concepción de enseñanza y el rol del escritor y del lector.

Escribir ya no es copiar una serie de signos gráficos ni caligrafiar, tampoco la producción de oraciones sueltas que luego se unen para constituir un texto completo. Leer ya no es una simple extracción de información o una comprensión lineal de lo escrito, por lo tanto, la comprensión no es un mero producto o un acto mecánico de decodificación o descifrado y el aprendizaje es más que la acumulación gradual o el almacenamiento de información. La escritura y la lectura no se restringen exclusivamente al espacio escolar.

Ahora escribir y leer son procesos complejos que buscan satisfacer diferentes necesidades y propósitos, en cuya realización intervienen factores sociales, cognitivos y biológicos. De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009) Leer y escribir es tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario en tanto productor. Es una actividad de resolución de problemas, de tratamiento de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Para construir el sentido del texto, el lector o el “que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y responda a los objetivos y desafíos de su proyecto.

El Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos curriculares del lenguaje, refiere *“el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte de un significado, y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postulan un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en que juegan los intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente ideología y valoraciones culturales de un grupo social determinado”* y *“escribir es producir el mundo”* (MEN, 1998;49).

## 2.2 Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura y la Lectura

En la realidad educativa, aún se encuentran presentes las dos maneras de concebir la lectura y la escritura, que se describieron en el apartado anterior, opuestas entre sí por la mirada que tienen del sujeto y del uso de la lengua. Por lo que se podría afirmar, en consonancia con Córdoba, Ochoa y Rizk (2009:178), que estas concepciones indican visiones distintas que se mantienen vigentes en una población establecida, y estas no sólo determinan la manera de ver la realidad, sino que guían y orientan la forma de actuar en el ámbito pedagógico y en el aula en particular.

Según Lerner y Muñoz (1986), existen dos concepciones respecto al aprendizaje de la lengua escrita: la tradicional (asociacionista o conductista) y la constructivista. La concepción tradicional, plantea que:

- El aprendizaje es un proceso de asociación, una simple relación estímulo-respuesta.
- El aprendizaje está subordinado a la enseñanza.
- La maduración es el aporte del sujeto al aprendizaje.
- Los actos de escritura y de lectura son procesos de decodificación.
- El aprendizaje de la lecto-escritura es el resultado del aprendizaje de una serie de habilidades aisladas.
- El aprendizaje de la lectura pasa por dos etapas: la primera implica la decodificación de sonidos y símbolos; la segunda la comprensión.

La concepción constructivista, propone que:

- El sujeto, con sus conocimientos previos, competencia lingüística y experiencias, constituye el centro del proceso de aprendizaje.
- La cooperación entre participantes es un factor fundamental para la construcción del conocimiento.
- Las situaciones de aprendizaje propuestas mantienen una estrecha relación con la función social de la lengua escrita.

- El maestro desempeña el papel de facilitador del aprendizaje.
- El aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos.

Por lo tanto, la enseñanza de la lectura desde la concepción tradicional, se centra en la decodificación del código y en el desarrollo de habilidades como la lectura en voz alta. De acuerdo con Jolibert, para leer desde esta perspectiva se debe *“aprender primero a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblar en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos”* (2009; 55). En este mismo orden de ideas, Bojacá & Morales, plantean *“desde esta concepción, saber leer consiste en descifrar letra por letra el contenido de un escrito, integrar sílabas, juntarlas en palabras y con ellas armar frases para formar finalmente oraciones”* (2002; 44). Es decir, se empieza desde las unidades pequeñas “las letras” para llegar a la interpretación de la palabra y posteriormente del texto. El lector es un receptor de la información. En la escuela, la lectura es asumida como un acto individual y silencioso, el docente es quien orienta la lectura para que todos lleguen a la misma interpretación del texto y se da relevancia al sin sentido literal (Rincón, 2003).

Para el desarrollo de la habilidad, el énfasis se hará en la pronunciación y entonación de las palabras, una consecuencia de este acto será la recuperación de información de un texto. Según, Bojacá y Morales, el objetivo de esta práctica *“se centra en aprender a leer descifrando cuidadosamente cada sonido hasta llegar al texto mayor que le permitirá, más tarde, iniciar la comprensión”* (2002; 45). Lerner (2001), critica esta práctica cuando *“leer en voz alta en forma fluida”* o *“leer con entonación correcta”* se realiza desconectada del propósito de formar lectores, dando lugar a situaciones de lectura oral representativa que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como una actividad tediosa y carente de sentido” (p.60). En la práctica de la lectura en voz alta, la comprensión no es relevante, solo la pronunciación adecuada de los fonemas, de hecho el equivocarse al deletrear es considerado no saber leer.

Desde la concepción constructivista, que surge en oposición a la concepción tradicional, la enseñanza de la lectura es entendida como un proceso cognitivo. En concordancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia, *“leer es concebido como la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”* (MEN, 1998; 72). Por lo tanto, para leer es necesario tener un objetivo ya que es éste el que guía la forma en que se realizara la lectura, determinará si se lee todo el texto o solo una parte, es un proceso interactivo porque siempre será indispensable la relación que se establezca entre la finalidad de la lectura, los pre-saberes y experiencias del lector y la información que proporciona el texto.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, la concepción tradicionalista hace referencia a las prácticas pedagógicas que se han diseñado con un esquema mecanicista, en el que prima la repetición, la memorización para su adiestramiento y se desconoce la participación activa del sujeto con el lenguaje antes de llegar a la escuela y el protagonismo en su aprendizaje. Al respecto, Ana Teberosky, afirma: *“Generalmente, se insiste demasiado sobre la mecánica de trazo gráfico o la correcta pronunciación, por considerarlos prerrequisitos para el aprendizaje de la lengua escrita. La concepción subyacente es que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura manuscrita es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema”* (1998; 155). Para conseguir el desarrollo de esta habilidad se plantea la realización de una serie de planas o repeticiones de los mismos trazos, letras y palabras, ya que se estima la ejercitación como proceso esencial para que el sujeto pueda ir mejorando día a día el perfeccionamiento de sus trazos y por tanto la calidad de su escritura. En otras palabras, la escritura es una actividad caligráfica que requiere de un adiestramiento para que el sujeto la vuelva un hábito a partir de su mecanización, hasta que consiga interiorizarla.

En esta perspectiva se halla también la afirmación que para escribir es necesario enseñar las letras del alfabeto y sus sonidos, pues para aprender a escribir se

requiere identificar los fonemas y establecer una relación entre el fonema y la grafía. Es decir, que hay que ir de lo elemental a lo complejo, para enseñar a escribir se debe iniciar con el sonido, luego la letra, la sílaba hasta llegar a la palabra. Esta concepción *implica que la escritura es una transcripción de la lengua oral, hecho rebatido hace mucho tiempo por la lingüística y la sociolingüística* (Pérez, 2007). Porque olvida que todo lo que oralmente se dice, no es susceptible de ser representado en la escritura.

Concebir la escritura como un conjunto de reglas gramaticales, conlleva pensar que para poder escribir se hace necesario memorizar aspectos lingüísticos del lenguaje y mecanizarlos, sin comprender en muchos casos su aplicación y mucho menos la función de la escritura. Al respecto, Lerner (2001) propone que el desafío *“es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el proceso de pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin interpretar- el pensamiento de otros”* (p.42).

La escritura, desde la concepción constructivista, es considerada un proceso cognitivo. Al respecto, Jolibert (2009) define que *“escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos. Por lo tanto, se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas”* ( p.57). Es a partir de esta concepción que se empieza a dar otra mirada a la escritura, y por tanto a exigir otras formas de acercamiento al lenguaje escrito en la educación inicial. Solo el comprender cómo funciona el sistema de escritura permitirá a los niños y a las niñas apropiarse de la escritura, al entender que a través de ella representan y transmiten sus ideas.

Una propuesta pedagógica planteada desde la escritura como proceso cognitivo implica *“que la producción se dirija a un destinatario, que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar como productores, que la escritura sea concebida como un proceso que requiere sucesivas versiones porque incluye la producción de expresiones,*

*frases o párrafos que luego, inevitablemente, serán considerados como “erróneos” a la luz de lo que se ha seguido escribiendo” (Lerner, Stella & Torres, 2009; 35).*

En algunos momentos, estas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua: la tradicional y la constructivista, aparecen de forma paralela en un aula de clases, quizás por la falta de apropiación teórica del docente o por la transición entre una concepción y otra, o como plantea Pozo (2008) el reto está en que si queremos que las ideas que manejamos puedan modificar la práctica docente, tenemos que lograr que interactúen, que se relacionen con sus creencias, que les hagan repensar los modelos implícitos que tienen sobre lo que es aprender y enseñar y que de alguna manera les ayuden a reconstruirlos o a modificarlos.

La urgencia de la transformación de las concepciones radica en que ellas inciden, retomando a Pozo (2008), en la manera de tomar diversas decisiones sobre las actividades habituales; en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en los criterios para seleccionar los contenidos; en las estrategias utilizadas para enseñar contenidos verbales, procedimentales y actitudinales; en la organización social del aula; en las dificultades de aprendizaje y sus causas; en la motivación y las evaluaciones de los aprendices. Además, porque cuando los docentes en formación, y algunos ya con años de experiencia se enfrentan al aula, en muchas ocasiones recurren a enseñar como les enseñaron a ellos y no como dice la teoría que se debe enseñar.

En este mismo sentido, Lerner, Stella y Torres (2009), manifiestan que en una estrategia de formación, el propósito central es *“que los docentes se interroguen acerca de los criterios que sustentan sus práctica, reflexionen sobre el por qué y el para qué de cada propuesta y se apropien progresivamente de los fundamentos de la concepción didáctica que se adopta en el programa de formación. Sólo así, es posible sentar las bases para que los docentes puedan asumir la formación permanente como una responsabilidad propia” (p.25).*



### 2.3 Antecedentes

En este apartado se consideran otras investigaciones, que por su objeto de estudio o por su perspectiva investigativa, aportan al propósito de este estudio.

Mario Pimiento Medina, en 2012, realizó un trabajo de grado llamado *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*, para optar al título de Magíster en Educación, en la Universidad Tecnológica de Pereira. El propósito de este trabajo es comprender las concepciones sobre competencias en lectura y escritura de los maestros de áreas diferentes a lenguaje para presentar unos lineamientos en pro de mejorar los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciéndolos más significativos, conjuntos y coherentes para los estudiantes de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero.

Entre las conclusiones del estudio se destaca que logró identificar y describir cómo eran las concepciones de los docentes y que estas eran coherentes con sus prácticas pedagógicas, razón por la cual Pimiento manifiesta que *este hallazgo contradice las investigaciones que exponen que los docentes piensan una cosa, pero dicen otra diferente. [...] con lo que sí coincide es que las concepciones son muy difíciles de modificar, pues son “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica”* (2012; 142).

El aporte de esta investigación al estudio que se viene desarrollando se encuentra en algunos referentes teóricos para la conceptualización de las concepciones y la estructura metodológica de caracterizar las concepciones, pues uno de los objetivos de este estudio es justamente poder caracterizar las concepciones de los estudiantes.

Otro trabajo que sirve de marco de referencia; es el realizado por Rudy Doria Correa y Tomás Pérez Mora en 2011, titulado: *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías*, investigación que fue realizada para optar al título de Maestría en Educación de la Universidad de Córdoba. El objetivo

era develar las concepciones y metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería.

Este trabajo se considera un antecedente para el objeto de este estudio por el diseño metodológico que empleó para el análisis de las concepciones, que consistió en definir categorías de análisis: Concepciones (lo que saben para su hacer), Metodologías (cómo lo hacen) y contextos (dónde y con quiénes lo hacen), en las cuales se realizó una lectura crítica de los datos y se contrastó cada categoría con las teorías asumidas en la investigación; ya que es el mismo diseño empleado para el análisis en este trabajo de grado.

La investigación, titulada: *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*, realizada por Doris Córdova, Karla Ochoa y Mirna Rizk (2009), para identificar las concepciones que tenían los estudiantes de Licenciatura en Educación de la Universidad Central de Venezuela; es otro estudio que aportó como referencia al objetivo de este trabajo de grado pues tenía como población objeto docentes en formación que pretendían identificar sus concepciones. Además, se retomó un cuestionario elaborado por ellos, para identificar las concepciones de enseñanza de la lectura, y se implementó como uno de los instrumentos para la recolección de datos.

Entre sus hallazgos, que se consideran importantes para el propósito de este estudio, tenemos: *“Las concepciones no sólo determinan la manera de ver de la realidad, sino que guían y orientan la manera de actuar en el ámbito pedagógico y en el aula en particular”*; *“El ejercicio de la enseñanza de la lectura va a estar orientado principalmente por el concepto que de ella se maneje, por el propósito e importancia que se le asigne, matizado con las creencias que cada individuo tenga del mundo en general y de su práctica pedagógica en particular”* y *“En el proceso de enseñanza de la lectura, subyace la idea de concederle mayor importancia al ojo humano (decodificación de códigos escritos para convertirlo en códigos sonoros) antes que a los procesos mentales que ocurren en el cerebro (análisis, comprensión, interpretación y crítica); se enseña a leer fundamentalmente para que el alumno-lector obtenga conocimientos e información, mejore su comunicación, concediéndole poca importancia al disfrute y al placer por leer; y por*

*último, la enseñanza de la lectura se basa en el texto escrito, restando importancia a la lectura de textos provenientes de otros tipos de fuentes( canciones, discursos orales, gráficos, dibujos, películas, cuentos contados, etc.)” Córdova, Ochoa y Rizk (2009; 178 y 179).*

### **3. Propuesta Metodológica**

El propósito de este capítulo consiste en explicar, conceptualizar y describir el proceso metodológico que se empleó para sustentar este estudio y analizar los datos obtenidos.

En primer lugar, se delinea el contexto en el cual se llevó a cabo este trabajo, presentando aspectos como la historia y trayectoria de la institución educativa, para proporcionar al lector los conocimientos base que faciliten la comprensión de la situación que en ella ocurre. Seguidamente, se describen los sujetos que hacen parte del estudio en aspectos como género, edad, estrato socioeconómico, nivel de escolaridad y cómo fueron seleccionados.

En segundo lugar, se presentan los instrumentos que se diseñaron para recoger los datos, qué criterios se tuvieron en cuenta para su elaboración y la forma de implementarlos.

Para finalizar, se procede a explicar en qué tipo de investigación se inscribe este estudio, los alcances que pretende y el diseño que orientará su desarrollo.

#### **3.1 Contexto Empírico**

La UNIAJC es una entidad pública, del orden municipal, adscrita a la Alcaldía de Santiago de Cali, autónoma administrativamente, generadora y difusora de conocimientos, con una objetiva vocación de servicio a la sociedad a través de actividades científicas, investigativas y de proyección social, para el fomento de la calidad y la excelencia de la educación en la nación<sup>1</sup>.

La Institución fue fundada en 1969 por Tulio Ramírez. Nació como la Escuela de Tecnología en Electrónica, adscrita al Instituto de Bachillerato Técnico Industrial

---

<sup>1</sup>Panesso Tascón, Jairo. **¿Quiénes somos?** Disponible en Internet:  
<http://www.uniajc.edu.co/uniajc/index.php/la-institucion/institucional-guenos>

Antonio José Camacho. Inició labores en 1970, con el programa de Tecnología en Electrónica. En 1993 se constituye como Instituto Tecnológico Municipal Antonio José Camacho. Unos años más tarde, inicia la firma de convenios con diferentes universidades públicas a nivel nacional, para ofertar programas profesionales en las áreas de ingenierías, administración, salud y educación.<sup>2</sup>

La UNIAJC, ha tenido gran trayectoria y reconocimiento nacional y regional por su desempeño como instituto tecnológico; en los resultados de las pruebas ECAES del año 2006 obtuvo el primer puesto en la ciudad de Cali, en seis áreas y en lo nacional ocupa los seis primeros lugares. En el 2007, se le otorgó el cambio de carácter académico a Institución Universitaria y desde hace tres años tiene como meta volverse universidad y por ello le está apostando a hacer investigación y a la creación de nuevos programas profesionales.

La UNIAJC tiene una amplia oferta académica que comprende desde la formación en estudios técnicos hasta la formación en estudios especializados, pasando por los niveles básicos en estudios tecnológicos y profesionales de pregrado en modalidades presencial y a distancia. De esta manera abriga con amplitud el escenario académico y plantea una solución en escala para los diferentes públicos de acuerdo con sus intereses y competencias.

La Facultad de Educación a Distancia y Virtual nació en el 2004, con la administración de programas en convenio con universidades públicas reconocidas en el país. En el 2011, fue aprobado su primer programa profesional propio: Licenciatura en Pedagogía Infantil, el cual se diseñó en una modalidad b-learning, el año pasado fue aprobado el programa de Salud Ocupacional, también bajo esta misma modalidad y en este año fue aprobado el programa de Administración en Salud en modalidad e-learning.

Los pilares sobre los cuales se construyeron los Registros Calificados del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fueron la política pública de

---

<sup>2</sup> Panesso Tascón, Jairo. **Trayectoria**. Disponible en Internet: <http://201.234.74.48/index.php/la-institucion/trayectoria>

primera infancia y los nuevos documentos que sobre educación inicial se empezaron a gestar en Colombia y en el municipio de Santiago de Cali. Ser coequiperos de la Mesa Municipal de Primera Infancia y de la Subcomisión por la educación inicial de la Comisión por la Educación del Valle del Cauca; ser parte activa de estos grupos ha permitido ser coautores de propuestas como el Plan de Atención Integral para la Primera Infancia de Santiago de Cali (PAIPI) y liderar campañas en pro de la educación integral de los niños y niñas de la ciudad.

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNIAJC, ha dispuesto en su estructura curricular tres áreas de formación: el área socio humanística, el área pedagógica y el área investigativa. Cada una de ellas, a su vez, incluye unos núcleos de formación; dentro del área pedagógica se encuentra el núcleo de la didáctica entre las cuales, en cuarto semestre, los estudiantes cursan la asignatura de Didáctica de la Lectura y la Escritura. Es conveniente mencionar que el núcleo de didáctica es un aspecto diferenciador del programa con otros que se ofertan en la ciudad y con el que se venía ofreciendo en convenio.

### **3.2 Descripción de los Sujetos de la Investigación**

La población que se tomó como muestra para este estudio es un grupo de estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la UNIAJC; compuesto por dos hombres y siete mujeres, en su mayoría pertenecen a un estrato socioeconómico tres, sus edades se pueden clasificar en dos grupos: entre los 18 y los 23 años y entre los 27 y 37 años; tres de ellos son casados con hijos y dos son madres solteras; tres de ellos no laboran, dos son vendedores, dos se desempeñan como becarios en la UNIAJC realizando actividades administrativas y solamente dos trabajan en la docencia.

La selección de esta población se debió a que, por un lado, en cuarto semestre los estudiantes inician su proceso de práctica pedagógica en instituciones educativas y se ven en la necesidad de empezar a planear propuestas de intervención con

niños y niñas menores de ocho años y por otro lado, porque en este semestre cursan la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura, en el cual revisarán teorías sobre cómo se llevan a cabo estos procesos y tuvieron como prerrequisito el curso de Didáctica de la Literatura Infantil, en el que trabajaron aspectos como la potenciación de la comprensión lectora en los niños. Por las razones mencionadas, se espera que estos estudiantes estén pensando en cómo llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje y que recurran a las estrategias didácticas de Lengua que son las que han cursado hasta el momento por el plan de estudios.

La definición de que fuera exactamente este grupo de cuarto y no cualquiera de los otros dos existentes, se debió a la posibilidad de acceder a ellos para recoger la información requerida para el estudio por ser estudiantes asignados a un curso del docente que realiza esta investigación. Adicionalmente, este mismo grupo se le había asignado antes y conocía por observaciones realizadas que su participación es pasiva frente al modelo activo y el aprendizaje autónomo que propone el programa.

La propuesta de trabajo con ellos para recolectar los datos requeridos en este estudio fue a través de pedidos del curso de Didáctica de la Lectura y la Escritura.

### **3.2 Instrumentos para la Recolección de la Información**

En este proyecto de investigación se emplearon varios instrumentos para la recopilación de la información, entre ellos se encuentran:

- Cuestionarios sobre concepciones de lectura, de escritura y de enseñanza de la lectura y la escritura:
  - Cuestionario con preguntas abiertas
  - Cuestionario con preguntas cerradas y medición nominal

- Cuestionario con preguntas cerradas y escalamiento tipo Likert
- Producciones académicas de los participantes:
  - Textos autobiográficos.
  - Proyecto de lengua: presentación oral y escrita
  - Textos reflexivos

### **3.3.1 Cuestionario**

Un cuestionario, según Hernández, Fernández & Baptista (2007:196) es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o a evaluar. Se consideran dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas. Partiendo de esta definición se procedió a elaborar tres cuestionarios con la intención de obtener información sobre cómo son las concepciones que tiene el grupo de estudiantes seleccionados como muestra para este estudio. Los cuestionarios se aplicaron de manera autoadministrada, es decir, se entregaron personalmente a cada estudiante y ellos mismos escriben o marcan sus respuestas.

#### ***3.3.1 Cuestionario con preguntas abiertas***

Este tipo de cuestionario permite tener una amplia gama de respuestas puesto que no las delimita con alternativas de respuesta, por lo tanto permitió la creación de categorías de acuerdo con las afirmaciones que realizaron los participantes. Las preguntas fueron diseñadas en relación con los usos que los estudiantes hacen de la lectura y la escritura en su vida, la forma como piensan que aprenden a leer y a escribir los niños y a cómo se evalúan ellos mismos como lectores y escritores. (Ver Anexo 1). Otro cuestionario de este mismo tipo, tuvo la intención de recoger las opiniones de los estudiantes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura. (Ver Tercera parte del Anexo 2)

Con los datos obtenidos de estos cuestionarios se pudo interpretar la perspectiva teórica desde la cual los participantes han ido construyendo sus conceptos de lectura y escritura. También, se empezó a vislumbrar de dónde se originan sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.



### ***3.3.1.2 Cuestionario con preguntas cerradas con nivel de medición nominal***

El cuestionario con preguntas cerradas, de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2007:196) es el que contiene categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y aquellos deben circunscribirse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta.

Por otro lado, el cuestionario con preguntas cerradas que se elaboró para este estudio tiene como característica adicional que asumía un nivel de medición nominal, es decir que las categorías que se determinaron no tienen un orden ni una jerarquía, solamente van a indicar diferencias entre una o más características Hernández, Fernández & Baptista (2007:180). La intención de este cuestionario fue recoger información sobre las características personales y académicas de los estudiantes. Estos datos pueden en algún momento ayudar a precisar algunas de las características de las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. (Ver Anexo 2, Primera Parte).

### ***3.3.1.3 Cuestionario con preguntas cerradas con medición Likert***

La diferencia con el anterior cuestionario radica en la manera como se realizó la medición, por eso solo se amplió este concepto. La medición tipo Likert según Hernández, Fernández & Baptista (2007:186) consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que manifieste su reacción eligiendo uno de los puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico.

El cuestionario se construyó con 36 enunciados que permitieron analizar los conocimientos teóricos y las creencias que tienen los participantes en relación con el tema de la lectura, la escritura y su enseñanza y aprendizaje. Se emplearon las siguientes afirmaciones para expresar su actitud frente al enunciado: Muy de acuerdo, De acuerdo, en Desacuerdo y muy en Desacuerdo. (Ver Anexo 2 Segunda Parte). Algunos de los enunciados fueron retomados del cuestionario empleado en la investigación: “*Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en*

*un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*”, por considerarlos un aporte a este trabajo de grado porque permitían identificar concepciones sobre la enseñanza de la lectura.

Los datos así obtenidos permitieron determinar la perspectiva teórica desde la cual se han ido consolidando las concepciones de los estudiantes en cuanto a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### **3.3.2 Producciones académicas de los participantes**

En el transcurso del semestre se fueron solicitando producciones a los participantes en las cuales se pudo ir evidenciando la manera como han ido surgiendo y se constituyen sus concepciones acerca de cómo se aprenden y se enseñan los procesos de lectura y escritura.

#### ***3.3.2.1 Textos autobiográficos***

Los textos autobiográficos son una estrategia empleada de manera regular en los procesos de formación porque permite el análisis, el cuestionamiento, la comparación de experiencias en relación con un proceso particular en la vida de una persona y a partir de estos textos se pueden generar actos más conscientes de sus conocimientos, comprender en muchos casos la razón de sus creencias y comportamientos y asumir una nueva disposición frente al proceso considerado.

En este estudio, la elaboración de su autobiografía sobre cómo aprendieron a leer y a escribir, tuvo la intención de que los estudiantes en formación reflexionaran e interpretaran las estrategias que emplearon con ellos. Para su construcción evocaron sus recuerdos e indagaron con sus padres cómo fue vivido por ellos este proceso.

#### ***3.3.2.2 Proyectos de lengua***

Los proyectos pedagógicos son una estrategia que favorece la participación de los estudiantes en su proceso de formación, promueven la autonomía, la democracia, la investigación y la construcción del conocimiento de manera significativa. Para los docentes implica compartir el protagonismo en el acto educativo, asumir que sus estudiantes piensan y pueden tomar decisiones a partir de sus conocimientos

previos y el consenso con sus pares y maestro. Además, los conduce a articular su intención pedagógica con las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Por todas las implicaciones mencionadas, se pidió a los maestros en formación que diseñaran un proyecto de aula con un grupo de niños. Este ejercicio práctico tenía la intención de develar las concepciones que han construido sobre la lectura y la escritura y cómo enseñar a leer y a escribir.

### ***3.3.2.3 Textos reflexivos***

La elaboración de este tipo de textos permite a las personas poder expresar sus ideas sobre determinado asunto, al tiempo que dan cuenta de su comprensión del mismo. Por lo anterior, se pidió a los estudiantes que elaboren un texto reflexivo en el que manifiesten las razones por las cuales él o ella considera que es importante escribir y leer, y por qué se debe enseñar a escribir y a leer en educación inicial.

Los datos que se recojan de este instrumento permitirán continuar con la identificación y caracterización de las concepciones de los estudiantes, tratando de describir cómo son.

## **3.4 Tipo de Investigación y Procedimiento**

Este trabajo de grado tiene la finalidad de identificar y caracterizar cómo son las concepciones que tienen los estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en relación con la enseñanza, los procesos de lectura y de escritura y el sujeto que aprende.

Para su realización se optó por un diseño no experimental, ya que según Hernández, Fernández & Baptista (2007:140) este tipo investigación es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan. Los fenómenos se observan, tal y como se dan en su contexto natural, para analizarlos. Es decir, no hay intervención o influencia directa del investigador en la manipulación de las variables ni asignación al azar.

En este estudio, los participantes no se establecen para este fin, ellos conforman un grupo ya determinado por autoselección, pertenecen al cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Asimismo, los datos se recogieron en un escenario habitual de su dinámica de formación, en el desarrollo de un curso.

Además de ser un diseño no experimental, hace parte del tipo transeccional descriptivo, cuyo objetivo es indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables; o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación. El procedimiento consiste en describir para presentar el panorama del estado de una o más variables en un grupo de personas, objetos o indicadores en un determinado momento. Hernández, Fernández & Baptista (2007:144), Exactamente esa es la intención de este estudio, examinar cómo son las concepciones de los estudiantes y caracterizarlas para proponer luego una nueva forma de enseñanza en el programa, que genere desequilibrios cognitivos en los estudiantes para que reconceptualicen sus concepciones e incorporen nuevos conocimientos a sus estructuras mentales. También, para que visualicen la enseñanza y el aprendizaje como procesos de investigación permanente que requieren estar acordes con el contexto para resignificar y dar sentido a su práctica pedagógica.

La manera de proceder estuvo orientada a definir categorías para cada una de las fuentes de información. Esta categorización permitió la identificación de cada una de las concepciones que se tienen sobre lectura, escritura y su enseñanza. Posteriormente, a cada una de estas categorías se le delimitaron unas subcategorías para su análisis, por lo que se pudo precisar a qué perspectiva teórica pertenece: tradicional o constructivista, y construir así la caracterización y descripción de cada concepción. Para el tratamiento de la información se empleó el software Atlas ti, versión 7.1.8 Finalmente, con estos insumos se construyeron unas recomendaciones para cualificar el programa de formación.

## 4. Presentación de Resultados de la Investigación

Este capítulo tiene como propósito presentar los datos obtenidos en la investigación. Para la organización y clasificación de la información se definieron tres categorías de análisis, tomando como referencia, algunas perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura (ver Cuadro 2). Posteriormente, el tratamiento de los datos se hizo con el Software Atlas.ti versión 7.1.8.

Cuadro 2: Presentación de las categorías y subcategorías

<b>Concepciones de Lectura</b>	<b>Concepciones de Escritura</b>	<b>Concepciones de enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>•Lectura como decodificación</li><li>•Lectura como proceso cognitivo</li><li>•Transición de la lectura como decodificación a proceso cognitivo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Escritura como técnica</li><li>•Escritura como proceso cognitivo</li><li>•Transición de la escritura como técnica a proceso cognitivo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Enseñanza de la escritura como técnica.</li><li>•Enseñanza de la escritura como proceso cognitivo.</li><li>•Enseñanza de la lectura como técnica.</li><li>•Enseñanza de la lectura como proceso cognitivo</li></ul>

A partir de los datos se puede construir la concepción que los estudiantes han ido estableciendo desde su propia educación, su experiencia personal y su formación profesional, concerniente a la enseñanza de la lectura y la escritura.

A continuación se presentan datos encontrados para cada una de las categorías de análisis:

## 4.1 Concepciones de lectura

En este apartado se exponen las concepciones que acerca de la lectura y de cómo enseñar a leer, exteriorizan los estudiantes participantes de este estudio. La categoría está compuesta por tres subcategorías:

### 4.1.1 La lectura como decodificación

Aquí se asume que leer es identificar las letras del abecedario y sus sonidos. Según Solé (1994) “*aprender a descodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos -las letras y conjunto de letras- que los representan*” (p. 52). Otro aspecto, que hace parte de esta concepción es que la comprensión del texto es una parte de la lectura que viene después de identificar el código y que no todos los sujetos la alcanzan, sin embargo, se considera que saben leer porque pronuncian las letras teniendo en cuenta las reglas ortográficas.

En relación con esta concepción, se encontró que los estudiantes ante la pregunta qué es leer, contestan “*es información*” (60%) y “*es identificación de letras*” (30%), el porcentaje restante afirma que “*es comprensión*” (5%) y “*pasatiempo*” (5%). Y al interrogarles sobre el uso que le dan a la lectura, afirman que leen para “*informarse*” (40%), para “*conocer*” (30%), para “*mejorar el vocabulario*” (20%) y para “*responder inquietudes*” (5%) y “*comprender*” (5%). Estas respuestas muestran que ellos asumen la lectura como una actividad de decodificar, en la cual se lee para obtener información y por tanto, descifrar los códigos del alfabeto es vital. A su vez, se halla que los estudiantes consideran que la lectura es importante porque “*es una fuente de información*” (42%); “*permite la comunicación*” (37%) y “*ayuda a mejorar la redacción y el vocabulario*” (21%), datos que permiten corroborar el rol que le dan la lectura, es de fuente de información.

Se proponen dos criterios en esta subcategoría:

#### **4.1.1.1 La lectura como habilidad**

Una vez se fortalece la identificación de las letras y sus sonidos, se procede a hacer prácticas de lectura en voz alta, siguiendo reglas de carácter fonético-fonológico como la entonación y la pronunciación, y la puntuación en los escritos. *“La comprensión es una parte de la lectura que depende de una realización progresiva de unidades, pasos o niveles menores y diferentes que van desde las palabras hasta la comprensión del contenido en el texto. Desde esta perspectiva, se explican actividades escolares como la repetición en voz alta, la suma fonética de consonantes y vocales y las oraciones escolares sin ninguna pretensión semántica”* Pimiento (2012; 35).

Leer como habilidad hace referencia tanto a la pronunciación y entonación de las palabras como a la recuperación de información de un texto. El rol del lector se restringe a recibir la información del texto, es decir, no interactúa con el texto, no lo interroga ni lo relaciona con sus conocimientos y experiencias; simplemente repite el contenido del escrito. Es un ejercicio mecánico en el que se puede leer sin comprender, se hace énfasis en la rapidez, ritmo y claridad en la dicción.

Al indagar sobre la definición de lectura, se encuentra que los estudiantes están de acuerdo con que: *“La lectura oral es una instancia de evaluación de la habilidad de lectura”*, afirmación que permite apreciar una concepción de la lectura desde la habilidad, para pronunciar adecuadamente las letras del alfabeto, siguiendo la puntuación gramatical. En la escuela era usual la práctica de la lectura oral para el docente apreciar si un estudiante sabía o no leer. En relación con esta práctica se halló este comentario del Estudiante 6: *“cuando leía no prestaba atención a lo que quería decir el texto, simplemente quería pronunciar bien las palabras para que mis compañeros no me fueran a avergonzar ya que la profesora hacía caso omiso a estas burlas”*.

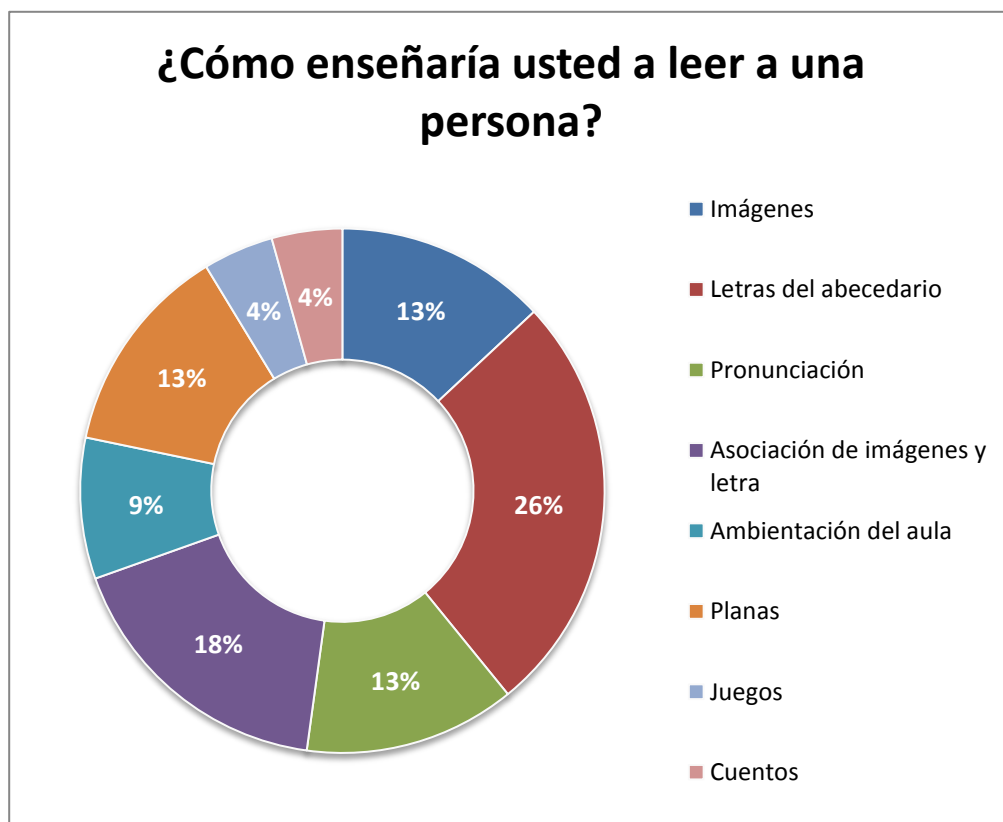
#### **4.1.1.2 La lectura como descifrado de letras**

Para ello, se enseña letra por letra del abecedario, y su combinación con cada una de las vocales, haciendo énfasis en cómo suenan. Se privilegia la asociación de la letra con una imagen que inicie por ella y el uso de oraciones, en las que la letra en estudio se repite para afianzar su memorización. Por ejemplo: *Ema ama a su mamá*.

En los textos autobiográficos, el 100% de los estudiantes señalan que en su infancia, aprendieron a leer a partir del reconocimiento de las letras del abecedario y su pronunciación. A su vez, recuerdan el relleno o coloreado de una letra, los dictados y la lectura en voz alta como las prácticas que más realizaban.

Al indagar sobre la definición de lectura, se encuentra que los estudiantes están de acuerdo con que: “Leer es reconocer letras, sílabas o palabras, luego frases, luego textos cortos”; Y “El criterio para decidir los textos a emplear en el aula deben ser fonológico”. Datos que nos arrojan información sobre la concepción de que leer es identificar letras.

En concordancia con estos datos, las opiniones de los estudiantes acerca de la enseñanza de la lectura, se inclinan hacia ejercicios con “las letras del abecedario” (26%) y “Asociación de imágenes con la letra” (18%); Los demás enuncian situaciones de aproximación visual a las letras y ejercitación (ver Gráfico 1)



Gráfica 1. Resultados ante la pregunta ¿Cómo enseñaría usted a leer a una persona?



#### **4.2.2 La lectura como proceso cognitivo**

En esta subcategoría, se comprende la lectura como la construcción de significado, la cual se logra a partir de la interacción que el lector realiza entre su propósito de lectura, sus conocimientos y la información que el texto le ofrece. Se trabaja con textos auténticos y la identificación de las letras se hace de manera reflexiva, dentro de un contexto y no de forma aislada y memorística.

Frente a esta manera de entender la lectura se encontraron los siguientes datos:

Los participantes, al seleccionar estar de acuerdo con los enunciados: *“La interpretación de gráficos, afiches y dibujos en cuyo contenido no hay presencia de palabras se considera una lectura”*; *“El individuo permanentemente se está formando como lector a partir de sus experiencias con diferentes textos”* y *“Los lectores utilizan estrategias e inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto”*. Muestran las estimaciones que empiezan a tener los estudiantes desde la teoría acerca de la lectura como proceso cognitivo.

#### **4.2.3 Transición de la lectura como codificación a proceso cognitivo**

Esta subcategoría distingue la fase por la cual circulan las ideas y comprensiones de los estudiantes, mientras modifican la concepción de la lectura como un acto receptivo de información al estimar la lectura como un proceso de construcción del significado que privilegia el rol activo del lector.

Al formular las preguntas *¿considera usted que sabe leer en este momento y por qué?*, se alcanzan estos datos: el 50% manifiesta que *“No”* porque *“no tengo buena comprensión”* y porque *“no me concentro bien”* y el 5% porque *“no analizo el tema”*. El 30% argumenta que *“sí”* sabe leer porque *“comprendo lo que leo”* y los otros expresan que *“Sí, porque leo bien las letras”* (15%). Datos que permiten pensar que están concibiendo la lectura como un proceso cognitivo, al resaltar que no leen porque no comprenden. Sin embargo, la concepción de que leer es decodificar sigue presente.

Por otro lado, se obtiene que el 31% de los estudiantes argumenten que se debe enseñar a leer en educación inicial para que *“aprenda que le sirve para comunicarse”* y el

8% refiere que con la lectura los niños “comprenderán las letras y como usarlas”. Posturas que refuerzan la concepción de la lectura como decodificación ya que no trasciende a operaciones cognitivas.

Atendiendo a esta descripción se halla que en la propuesta de intervención planteada por uno de los estudiantes (Ver Cuadro 3), se puede apreciar la concepción que se está manejando en cuanto a cómo enseñar a leer a los niños en educación inicial. Manifiesta que los niños requieren “leer corrido y asociar objetos y acciones”, para ello propone realizar unos farolitos de navidad y preparar gelatina, para ello leen un cuento titulado “Había una vez”, el cual es un pictograma en el que los niños “asocian las imágenes para desarrollar la memoria, el orden espacial y temporal y su capacidad de abstracción”.

**Cuadro 3: Intervención pedagógica. Estudiante 4.**

Estudiante 4
<b>Justificación:</b> <i>Los temas se pensaron en relación a la época del año que se está pasando.</i>
<b>Objetivo/ Intención pedagógica:</b> no registra
<b>Necesidades e intereses:</b> <i>Construcción de oraciones. Leer corrido. Asociar objetos. Asociar acciones</i>
<b>Actividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eligieron entre opciones que hacer: farolitos de navidad y gelatina.</i></li> <li>• <i>Realización de esquema con los materiales que necesitaban para construir los farolitos.</i></li> <li>• <i>Lectura del cuento en pictograma “había una vez una casita”</i></li> <li>• <i>Observación de videos la construcción de otros elementos hechos con botellas plásticas. También se observaron revistas donde se mostraba la construcción de diferentes elementos y los materiales necesarios para hacerlo.</i></li> <li>• <i>Socialización de aportes: explicación de la receta de la gelatina y compartir del alimento.</i></li> <li>• <i>Construcción de los farolitos de navidad.</i></li> <li>• <i>Dialogo sobre las quemadura</i></li> </ul>
<b>Conclusiones:</b> <i>El pictograma es una herramienta que ayudo a fortalecer necesidades del lenguaje que los niños presentaban, desarrollar habilidades cognitivas como la memoria, la ordenación espacio-temporal, la adquisición de conceptos, la capacidad de abstracción, etc. También ayuda a la asociación de objetos con acciones, esta estimulación en la primera infancia ayuda a los niños en su proceso de lenguaje. Los niños aprendieron a interpretar dibujos, ilustraciones e imágenes. A asociar objetos con actividades, acciones, etc., leer imágenes.</i>

De igual manera, en la propuesta pedagógica del Estudiante 1 (ver Cuadro 4); se pretende “potenciar las habilidades lectoras existentes en los niños” Para conseguirlo propone leer un cuento, elaborar unos títeres para representar la historia, leer los diálogos

retomando su pronunciación y se hace la presentación del cuento ante un auditorio.

**Cuadro 4: Intervención pedagógica. Estudiante 1**

Estudiante 1
<p><b>Justificación:</b>  <i>Este proyecto no solo trata de incentivar a los niños a la lectura sino que con el uso de los cuentos amplíen su vocabulario y aprendan nuevas herramientas del lenguaje para vivir en sociedad</i></p>
<p><b>Objetivo/ Intención pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Permitir que los niños desarrollen la capacidad de expresarse a través del arte, como uno de los lenguajes no verbales existentes.</i></li> <li>• <i>Potencializar habilidades lectoras ya existentes en los niños del grupo.</i></li> </ul>
<p><b>Necesidades e intereses:</b>  <i>En el grupo existe una necesidad que es la falta de vocabulario apropiado para comunicarse entre sí y la dicción de las mismas.</i></p>
<p><b>Actividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qué es un proyecto, que se hace en un proyecto, para que sirven los proyectos y como lo vamos a hacer. Planeación del proyecto y afiche</i></li> <li>• <i>Presentación del proyecto a la comunidad educativa. Se les plantea que si quieren trabajar con un cuento, una canción o poesía-</i></li> <li>• <i>Elección del cuento. Lectura del cuento. Producción gráfica del cuento</i></li> <li>• <i>Elaboración de títeres para representación del cuento.</i></li> <li>• <i>Ensayo de la obra Se leen los diálogos y se explica cómo deben pronunciarse.</i></li> <li>• <i>Presentación</i></li> </ul>
<p><b>Conclusiones:</b>  <i>El grupo de niños estuvo más motivado con las actividades ya que ellos mismos las propusieron y las realizaron sin ayuda de las tutoras encargadas. Esto hace que los conocimientos fluyan mucho más fácil, los motiva a aprender más, de una forma divertida y didáctica</i></p>

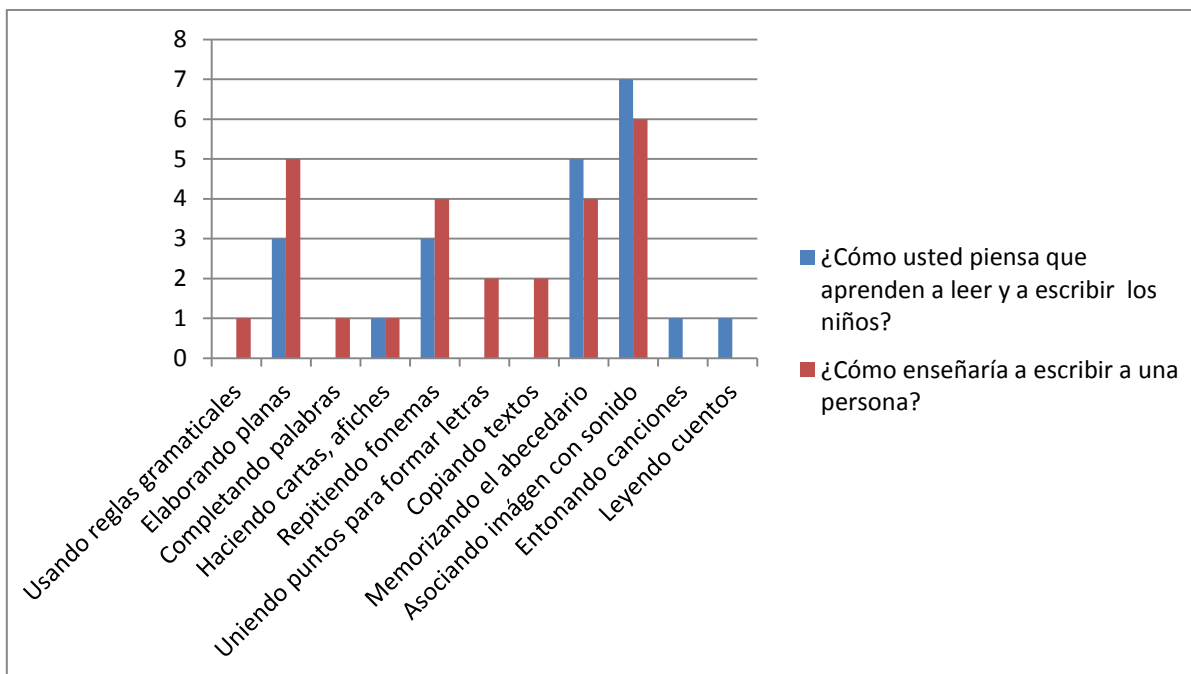
## 4.2 Concepciones de Escritura

Esta categoría de análisis hace referencia a las concepciones que giran en torno al acto de escribir y sus implicaciones en la enseñanza. Está conformada por tres subcategorías, a saber:

### 4.2.1 La escritura como técnica

Aquí se sitúan quienes conciben la escritura como una destreza que se desarrolla a partir de la práctica repetitiva de acciones. Existen dos criterios que definen este tipo de concepción: *la escritura como actividad motora*, que abarca lo concerniente a la realización de ejercicios motores para incrementar el dominio y definición del trazo. Y la *identificación de las letras*, que implica la asociación de sonidos con grafemas y su memorización.

En esta categoría se encuentran los siguientes datos:



**Gráfica 2: Relación entre enseñar y aprender a leer y a escribir**

La Gráfica 2 muestra elementos coincidentes en las concepciones que manifiestan los participantes en relación con el lenguaje escrito. Aparecen actividades similares cuando se pregunta ¿cómo piensa que aprenden a leer y a escribir los niños? y ¿cómo enseñaría a escribir a una persona?; especialmente en lo relacionado con actividades como *asociación de imagen con sonido*, *memorización de las letras del abecedario*, *repetición de fonemas* y *elaboración de planas*. Esto indica concepciones del lenguaje escrito como una técnica; y en concordancia con ello, se proponen métodos de “ejercitación” con las que son consideradas unidades del lenguaje (letras, fonemas, alfabeto, etc.).

Al indagar sobre los conocimientos y creencias acerca de la lectura, la escritura y su enseñanza, se obtiene que los estudiantes en formación manifiestan estar de acuerdo con enunciados como: “Una buena definición caligráfica muestra un gran desarrollo de la escritura”; “Para acceder al lenguaje escrito hay que dominar la escritura”; “Se debe partir de sistemas icónicos para luego gradualmente poder interpretar los signos de la escritura convencional” Y “La escritura y la lectura son herramientas que ayudan a comprender otras cosas más importantes y no actividades que encierran valor por sí mismas.” (Cuestionario: Concepciones de enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial). La selección de estos enunciados indicaría su comprensión de la escritura como una técnica caligráfica, como un instrumento empleado para

alcanzar un propósito y como el dominio del alfabeto, como requisito inicial para poder acceder a la escritura.

Por otro lado, en los textos autobiográficos se encuentra que el 70% de los estudiantes aprendieron a escribir durante su infancia, mediante la realización de planas, la asociación de las letras con sonidos e imágenes y el manejo del lápiz y el cuaderno. Información que se clasifica dentro de esta subcategoría y que muestra indicios del posible origen de sus creencias sobre cómo enseñar a escribir.

En algunas propuestas de intervención que los estudiantes diseñan y ejecutan para trabajar aspectos de la escritura con niños de educación inicial; se aprecia, como lo evidencia el Cuadro 5, una tendencia por trabajar aspectos como la sílaba es decir, la correspondencia sonora de la combinación de las letras del alfabeto.

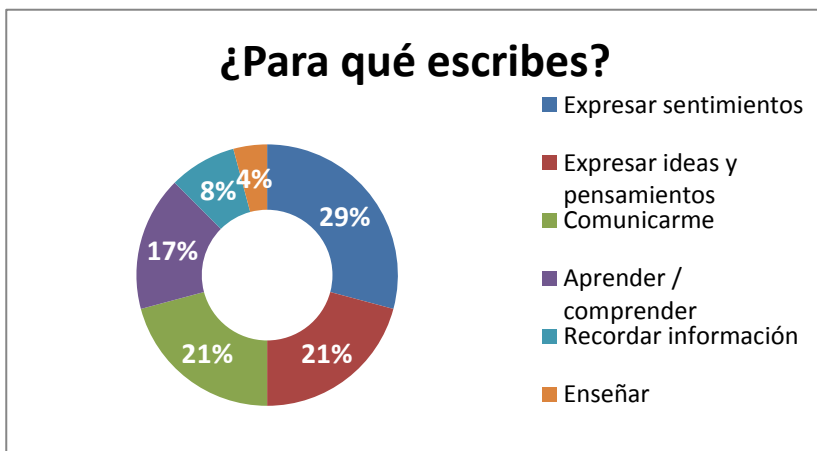
**Cuadro 5: Propuesta de intervención pedagógica. Estudiante 5**

<b>Estudiante 5</b>
<b>Justificación:</b> no registro
<b>Objetivo / Intención pedagógica:</b> no registro
<b>Necesidades o intereses:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Manifiestan interés por la lectura de cuentos.</i></li> <li>• <i>En su colegio no trabajan la sílaba</i></li> </ul>
<b>Actividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lectura del cuento El soldadito de Plomo.</i></li> <li>• <i>Dibujo del cuento en cartulina y descripción de los mismos narrando el cuento.</i></li> <li>• <i>Trabajo con sílabas</i></li> <li>• <i>Trabajo con el nombre propio para reconocimiento de sílabas.</i></li> </ul>
<b>Conclusiones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Con la lectura del cuento se aprendieron valores morales y humanos.</i></li> <li>• <i>Los infantes deben realizar la tarea de sílabas con palabras grandes y complejas para que así logren entender más a fondo todos los tipos de sílabas en diferentes palabras.</i></li> </ul>

#### **4.2.2 La escritura como proceso cognitivo**

Aquí la escritura se concibe como una construcción que realiza el individuo con la intención de comunicar algo a alguien, en un contexto determinado, por eso no se reduce a una actividad escolar y se considera que el niño antes de ingresar a la escuela ya tiene conocimientos sobre cómo funciona la escritura. Es decir, la escritura es una producción que tiene una función social en la cotidianidad de las personas y es susceptible de ser mejorada en cualquier momento.

En cuanto a concebir la escritura como proceso cognitivo, se encuentra que ante la formulación de la pregunta *¿para qué escribes?*, los estudiantes manifiestan en un 71% que la escritura es usada por ellos como una herramienta comunicativa, tanto para expresar a otros sus pensamientos y sentimientos, como para recibir información que otros les quieren anunciar (Ver Gráfica 3). De igual forma, ante el



interrogante *¿qué es escribir?*, los estudiantes afirman que es “comunicar información” (80%) y que escribir es “dibujar letras y dibujos (20%)”.

Gráfica 3: ¿Para qué escribes?

Por otro lado, la selección por parte de los estudiantes objeto de este estudio de enunciados como: “Los niños participan en muchas actividades de escritura fuera de la escuela”; “Para aprender a escribir se deben diseñar situaciones en las cuales los niños necesiten y quieran escribir, aun cuando formalmente no se les haya enseñado las letras”; “El salón de clases deben ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en actividades de lectura y de escritura”; “Cada evento de lectura y de escritura en el hogar o en la escuela proporciona al niño no solo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura”; “La enseñanza de la lectura y de la escritura deben ser procesos intencionales, sistemáticos y progresivos” y “La transcripción o copia de textos es dibujo de letras y no escritura”, da cuenta de un acercamiento inicial a las teorías sobre la escritura como un proceso cognitivo.

#### 4.2.3 Transición de la escritura como actividad técnica a proceso cognitivo

Aquí se encuentran datos que muestran un tránsito entre una concepción de la escritura como un acto mecánico y la escritura como un proceso de pensamiento.

Al reflexionar sobre el interrogante *¿Por qué se debe enseñar a leer en educación inicial?*, se obtienen datos que confirman la idea de **la lectura como fuente de**

**información y comunicación** en un porcentaje alto y se mantiene la representación de la **lectura como comprensión y uso de las letras**.

Mientras los estudiantes manifiestan estar en desacuerdo con frases como: “La escuela debe tener el control de los procesos de alfabetización, para ello es necesario que unifique las maneras de usar la lectura y la escritura”; “Lo más usual es volver a escribir lo que ya estaba escrito en algún libro” y “La escritura es una tarea escolar”. Lo que indicaría un acercamiento a la escritura como proceso cognitivo, al momento de planear estrategias de enseñanza, muestran que requieren de adiestramiento motor y memorización. Un proceso de pensamiento en el cual el sentido y el uso en un contexto le den a la escritura es fundamental para su desarrollo.

Entre las propuestas de intervención que los estudiantes plantean se encuentran intenciones por trabajar aspectos de la escritura desde su función social que al final terminan siendo enfatizados en particularidades de la técnica, por ejemplo: (ver Cuadro 6)

**Cuadro 6: Propuesta de intervención pedagógica. Estudiante 8.**

Estudiante 8
<p><b>Justificación:</b>  <i>La carta no solo les motiva a escribir sino a crear, a dejar volar sus mentes abiertas y soñadoras, a través de la carta podemos expresar sentimientos, agradecimientos y un sin número de cosas</i></p>
<p><b>Objetivo/ Intención pedagógica:</b> no registra</p>
<p><b>Necesidades e intereses:</b>  <i>Los niños están motivados porque salen a vacaciones, llega la época de la navidad y están muy motivados con escribir la carta al niño Dios y se preguntaban cómo hacer una carta</i></p>
<p><b>Actividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conversatorio relacionado con el tema que están trabajando Medios de comunicación (lluvia de ideas).</i></li> <li>• <i>Indagación con los infantes acerca de ¿para qué sirven las cartas?</i></li> <li>• <i>Juego del cartero.</i></li> <li>• <i>Escribir una carta a los papitos y compañeros que ellos deseen.</i></li> <li>• <i>Hacer una tarjeta de invitación para que los padres asistan al aula y reciban su correspondencia.</i></li> <li>• <i>Hacer un afiche.</i></li> <li>• <i>Un buzón.</i></li> </ul>
<p><b>Conclusiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Con las actividades los niños aprendieron las partes de la carta y los diferentes tipos de carta: agradecimiento, despido, solicitud, amor y felicitaciones</i></li> <li>• <i>La lluvia de ideas permite explorar conocimientos previos en los niños y permite que los niños se sientan involucrados y hagan parte del proceso de enseñanza aprendizaje.</i></li> <li>• <i>Los proyectos nos sirven para trabajar cualquier tema y aportan un sin número de aprendizajes a los niños. El aprendizaje por proyectos es grandioso, permite que vinculen otros temas, otros saberes, otras competencias de los niños y las niñas.</i></li> <li>• <i>Los niños forman parte de su propio aprendizaje y es mejor que el docente pensarse solo actividades, además conoces a tus estudiantes y así puedes preparar actividades que van a estar acordes con lo que los niños y niñas quieren aprender y no entraras en conflicto con ellos porque les darás lo que ellos quieren y estarán adquiriendo muchos sentimientos que estarán acordes a sus momentos y contextos.</i></li> </ul>

## 5. Análisis y Discusión

Este capítulo corresponde al análisis e interpretación de los datos. La presentación se hace a partir de las categorías: *Concepciones de escritura y su enseñanza*, y *Concepciones de lectura y su enseñanza*, con el fin de dar respuesta al interrogante y los objetivos específicos de esta investigación. Para ello se intenta establecer una discusión entre la revisión teórica que enmarca este trabajo, respecto a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, y los hallazgos obtenidos sobre las concepciones de los estudiantes de cuarto semestre, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, acerca de la enseñanza de estos dos procesos.

### 5.1. Concepciones de Lectura

En esta categoría se exponen las creencias que los estudiantes asumen al momento de leer y de enseñar a leer. Se intenta describir y formular hipótesis acerca de cuáles son estas creencias y sus implicaciones en la enseñanza, de acuerdo con la revisión teórica realizada para esta investigación.

Los estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil manifiestan que leer es “*información*” (60%), “*identificación de letras*” (30%), “*es comprensión*” (5%) y “*pasatiempo*” (5%). Y que la lectura es importante porque “*es una fuente de información*” (42%); “*permite la comunicación*” (37%) y “*ayuda a mejorar la redacción y el vocabulario*” (21%). Estas son afirmaciones que denotan la concepción de lectura con una tendencia hacia la función comunicativa; ya que permite el acceso a la información. Sin embargo, están dejando de lado la comprensión del texto y la construcción del significado; que es una propuesta teórica que actualmente defienden varios autores como Jolibert (1999) quien afirma que: *Leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con sus necesidades, intereses y proyectos*” (p. 192). De igual manera, Solé (1994) afirma que: “*leer es un proceso de interacción entre el*



*lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 21).*

Los datos que arrojó la investigación con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil remiten a pensar en los procesos del lenguaje como una herramienta, para conseguir un fin y no un proceso que por sí mismo tiene importancia y trascendencia en la vida de las personas; en este caso particular nos referimos a la lectura como una herramienta de información y comunicación.

En oposición a esta manera de percibir la lectura, los lineamientos curriculares del lenguaje, en Colombia, refieren *“el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte de un significado, y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postulan un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en que juegan los intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente ideología y valoraciones culturales de un grupo social determinado” (MEN, 1998;49).*

Para cumplir con estos lineamientos, es importante reformular los programas, de manera que se busque el cambio de concepciones hacia otras en las que se tenga en cuenta que, *leer ya no es una simple extracción de información o una comprensión literal de lo escrito, por lo tanto, la comprensión no es un mero producto o acto mecánico de decodificación o descifrado y el aprendizaje es más que la acumulación gradual o el almacenamiento de la información. Ahora leer es entendido como un proceso complejo que busca satisfacer diferentes necesidades y propósitos, y que intervienen en su realización factores: cognitivos, sociales y biológicos” (López, 2009; 44*

### **5.1.1 Lectura como decodificación**

Entre las propuestas pedagógicas para enseñar a leer se encuentra la decodificación que hace referencia a la asociación de las letras con un fonema para llegar a un significado. En palabras de Jolibert, para leer desde esta perspectiva se debe *“aprender primero a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblar en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos” (2009; 55).* Esta manera de concebir la lectura, implica que todos los textos se leen siempre igual, con el mismo procedimiento; es decir, se empieza de las unidades pequeñas “las letras” para llegar a la interpretación de la palabra y posteriormente del texto. El

lector es un receptor de la información. En la escuela, la lectura es asumida como un acto individual y silencioso, el docente es quien orienta la lectura para que todos lleguen a la misma interpretación y se da relevancia al sentido literal del texto (Rincón, 2003).

Los participantes en esta investigación indagaron y evocaron la manera como aprendieron a leer y se descubrió que el 100% de ellos, señala que en su infancia, aprendieron a leer a partir del reconocimiento de las letras del abecedario y su pronunciación. En los datos se hallaron expresiones como: *“ todos repitiendo en un coro casi sincronizado la m con la a ¡Ma! La m con la e ¡Me!”* (Estudiante 2) y *“En el colegio me enseñaron la lectura por medio de cartulinas con letreros y uniendo las letras en sílabas con pronunciación y la escritura por medio de planas. En mi hogar mis padres me ayudaban corrigiendo mi pronunciación de las palabras”* (Estudiante 5), las cuales evidencian la concepción de lectura como decodificación, empleada por sus maestros y familias en el momento de enseñarles a leer. A su vez, los participantes recuerdan el relleno o coloreado de una letra, los dictados y la lectura en voz alta como las prácticas que más realizaban.

A continuación se presentan dos criterios que se desprenden de esta práctica de lectura:

#### **5.2.1.1 La lectura como habilidad**

Leer como habilidad hace referencia tanto a la pronunciación y entonación de las palabras como a la recuperación de información de un texto. De acuerdo con Bojacá y Morales, el objetivo de esta práctica *“se centra en aprender a leer descifrando cuidadosamente cada sonido hasta llegar al texto mayor que le permitirá, más tarde, iniciar la comprensión”* (2002; 45).

Una de las prácticas más conocidas en relación con la pronunciación y entonación de las palabras es: **la lectura en voz alta**. Práctica que generalmente ha sido empleada en la escuela con una intención evaluativa; en la que docentes y estudiantes aprueban la correcta pronunciación de las letras. Entre los datos se halló este comentario del Estudiante 6: *“cuando leía no prestaba atención a lo que quería decir el texto, simplemente quería pronunciar bien las palabras para que mis compañeros no me fueran avergonzar ya que la profesora hacia caso omiso a estas burlas”*. Lerner (2001), critica esta práctica cuando

**“leer en voz alta en forma fluida”** o **“leer con entonación correcta”** se realiza desconectada del propósito de formar lectores, dando lugar a situaciones de lectura oral representativa que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como una actividad tediosa y carente de sentido” (pág.60). En la práctica de la lectura en voz alta, la comprensión no es relevante solo la pronunciación adecuada de los fonemas, de hecho el equivocarse al deletrear es considerado no saber leer.

Otro aspecto, que también surge de la concepción de la lectura como decodificación es en relación con la interpretación y comprensión del texto. Al respecto la Estudiante 9 hizo la siguiente reflexión: *“Se adquiriría el conocimiento más no se analizaba, ni se interpretaba. (La interpretación la hacía el docente y el alumno se limitaba a responder lo que el docente le permitía y le transmitía)”*. El rol del lector que se refiere en esta práctica es el de receptor de la información, primero porque puntualmente en este ejemplo al estudiante no se le posibilita expresar su opinión o interpretación del texto, tal vez bajo la creencia de la “tabula rasa” que se debe llenar de información, y segundo, por la idea de homogenización del saber como garante del conocimiento para aprobar las pruebas de Estado.

En oposición a estas dos hipótesis, se encuentra que por un lado, *“La enseñanza es un proceso de construcción social de comprensiones entre alumnos y profesor”* (Edwards y Mercer, 1998). Razón por la cual, es necesaria la interacción entre docente y estudiantes, para que haya una construcción del conocimiento. En relación con la lectura, el papel activo del lector es fundamental para que haya comprensión, pues es necesario que ponga en relación su intención de lectura con la información que el texto le brinda y el conocimiento que el lector ha construido a través de su vida. Por otro lado, se comparte con Lerner la afirmación: *“todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible”* (2001; 117). La lectura permite la apertura de interpretaciones por parte del lector, todo depende de su experiencia y su propósito de lectura; es bastante complejo pretender que todas las personas piensen lo mismo de un texto, es negarle su esencia y posibilidad de crear mundos posibles.

Una consecuencia de concebir la lectura como una habilidad es la dependencia del estudiante hacia el maestro o el texto, porque no se le permite ir más allá de la interpretación literal del texto o de la opinión particular del maestro. Sin embargo, después se formulan interrogantes sobre: por qué los jóvenes no piensan, no argumentan ni cuestionan; por qué no son autónomos, críticos y elocuentes; por qué los resultados de las pruebas de Estado muestran bajos desempeños en la comprensión; por qué las personas no muestran agrado por leer en público; y no se hallan razones ni respuestas claras porque nadie reconoce su responsabilidad en este proceso.

### **5.2.1.2 Leer como descifrado de letras**

El descifrado de letras consiste en la identificación y la asociación de letras del alfabeto con su sonido. *“Desde esta concepción, saber leer consiste en descifrar letra por letra el contenido de un escrito, integrar sílabas, juntarlas en palabras y con ellas armar frases para formar finalmente oraciones”* (Bojacá & Morales, 2002; 44). Entre los materiales empleados para la enseñanza desde esta idea se encuentran las cartillas, el uso del color rojo para resaltar la letra que se está memorizando, la plana de la letra, la asociación de imágenes de objetos que se nominen por la letra en estudio, entre otras.

Los participantes en este estudio muestran una tendencia a concebir la lectura como descifrado de letras, al manifestar que están muy de acuerdo con que *“leer es reconocer letras, sílabas o palabras, luego frases, luego textos cortos”* y que *“el criterio para decidir los textos a emplear en el aula deben ser fonológico. Al igual que aprendieron a leer: “por medio de cartulinas con letreros y uniendo las letras en sílabas con pronunciación”* (Estudiante 5). Apreciaciones que se reiteran, con las respuestas dadas por ellos mismos al interrogante *¿Cómo enseñaría usted a leer a una persona?* Ya que se inclinan hacia prácticas con *“las letras del abecedario”* (26%); *“Asociación de imágenes con la letra”* (18%); *pronunciación* (13%); *(imágenes* 13%); *planas* (13%); *ambientación del aula* (9%); *juegos* (4%); y *cuentos* (4%). Actividades que implican, en su mayoría, una ejercitación visual, auditiva, verbal y motriz. Por tanto, el aprendizaje es fragmentado, mecánico y repetitivo.

Por lo anterior, es posible afirmar que desde su infancia los estudiantes arrastran la idea de que se lee para estar informado y no para comprender; que el rol del lector es pasivo, solo recibe información y que el proceso para aprender a leer, consiste en la identificación de las letras del alfabeto y su asociación con el sonido. Concepciones como ésta corresponden al método fonético de la lectura, que plantea *“la pronunciación “correcta” de los fonemas, la enseñanza separada de las grafías, [...] la apropiación de determinadas parejas fonemas-grafemas aprendidos de manera gradual por asociación”*. Apreciaciones, que dejaron huellas en ellos y aparecen de manera consciente o inconsciente en sus propuestas de intervención en el aula.

De allí que en sus propuestas de intervención, se encuentren situaciones como la del Estudiante 5, que propone trabajar con el cuento del Soldadito de Plomo y el reconocimiento de las sílabas en el nombre propio. En esta propuesta de actividad se pueden identificar dos elementos que sintetizan la concepción sobre lectura que tiene el estudiante:

Primero, el estudiante asume el cuento como una herramienta para cautivar la atención de los niños y desaprovecha las posibilidades que esta estrategia didáctica le pueda brindar para trabajar varios aspectos del lenguaje. Podría por ejemplo, ayudar a los niños a hacer anticipaciones acerca de la historia, a elaborar inferencias, reconocer personajes, comprender la historia, renarrar el cuento, construir colectivamente el título del cuento o los nombres de los personajes, representar en un mapa el recorrido seguido por los personajes en la historia, descubrir el significado de palabras desconocidas en el texto, entre otros.

Segundo, de manera puntual manifiesta su intención de centrarse en la sílaba, es decir, en la correspondencia sonora de la combinación de las letras del alfabeto; hecho que muestra que el estudiante reconoce este aspecto como requisito para leer, lo cual es un reflejo de concebir la lectura como una técnica, en la que se le *“atribuyen como prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura las habilidades de articulación fonética y de conciencia fonológica”* (Rincón 2007; 50)

### **5.1.2 Lectura como proceso cognitivo**

En concordancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, *“leer es concebido como la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”* (MEN, 1998; 72). Por lo tanto, para leer es necesario tener un objetivo, ya que es éste el que guía la forma en que se realizará la lectura, determinará si se lee todo el texto o solo una parte, es un proceso interactivo porque siempre será indispensable la relación que se establezca entre la finalidad de la lectura, los pre-saberes y experiencias del lector y la información que proporciona el texto. En este sentido, Solé define la lectura como *“un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación”* (1994; 27), entendiendo que para poder establecer predicciones se ponen en juego los conocimientos previos del lector con sus propósitos de lectura.

Al seleccionar enunciados como estos: *“La interpretación de gráficos, afiches y dibujos en cuyo contenido no hay presencia de palabras se considera una lectura”*; *“El individuo permanentemente se está formando como lector a partir de sus experiencias con diferentes textos”*; *“El individuo permanentemente se está formando como lector a partir de sus experiencias con diferentes textos”* y *“Los lectores utilizan estrategias e inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto”*; los futuros licenciados se comienza a ver que la lectura tiene que ver con interpretar textos en general, gráficos por ejemplo; con lo que se desprenden de la decodificación de letras y tienden a considerar una interacción en torno a esa interpretación, tal como lo plantea el MEN.

### **5.1.3 Transición de la lectura como codificación a proceso cognitivo**

Aquí se hace referencia al proceso de tránsito que se presenta al intentar trasladarse de una concepción de la lectura como una técnica a un proceso de construcción del pensamiento. Pasar de una práctica mecánica y repetitiva de asociar letras con sonidos hacía una *práctica social de lectura en la que se vinculen situaciones comunicativas con los intereses, expectativas y emociones de los niños* (Pérez, 2007); no es un camino fácil de recorrer, más cuando las huellas de estas prácticas han estado presentes por muchos años, el cambio inicia en el discurso pero su

internalización es un proceso lento que requiere de la apropiación de la teoría para que esta pueda ser evidenciada en la praxis.

Afirmaciones como la manifestada por la Estudiante 1: *“las cartillas de recortar, pegar y colorear no aportan cosas nuevas, sino que son replica de un mismo modelo que lleva de generación en generación, sin cambios, sin rupturas, solo aportan el aprender hacer cosas de forma mecánica y sin sentido”*, muestran un acercamiento a la concepción de la lectura como proceso cognitivo, pues hace una crítica a la forma y al material que emplearon cuando el futuro licenciado aprendió a leer, que como se expresó en otro apartado el 100% aprendió a través de la identificación de las letras del alfabeto y la relación con su sonido.

Aunque una gran parte de los estudiantes en formación afirman que se lee *“para informarse”* y *“para comunicarse”*, como se mencionó anteriormente. Sin embargo, al interrogarles acerca de su competencia lectora en este momento, se encontró en sus respuestas que su saber no lo relacionan con el uso que ellos dicen darle a la lectura. Hay quienes manifiestan que no saben leer porque *“no tengo buena comprensión”* (50%), *“no me concentro bien”* (5%) y *“no analizo el tema”* (5%). Y quienes opinan que sí saben leer porque *“comprendo lo que leo”* (30%) y los otros expresan que *“Si porque leo bien las letras.”* (10%) Cuando hacen alusión a la comprensión, están comenzando a considerar la lectura como un proceso cognitivo, en el que cambia el rol del lector, pues ya no es visto como el receptor de la información; ya que comprender *“es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto o aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos”* (MEN, 1998;72).

El tránsito que se referencia entre una concepción y otra emerge en el ejercicio de la práctica docente, en relación con el proceso de la enseñanza de la lectura, se encuentran dos propuestas: la planteada por el Estudiante 4, en la cual manifiesta que los niños requieren *“leer corrido y asociar objetos y acciones”*, para ello propone realizar farolitos de navidad y preparar gelatina. Además, de leer un cuento titulado *“había una vez”* el cual es un pictograma en el que los niños *“asocian las imágenes para*

*desarrollar la memoria, el orden espacial y temporal y su capacidad de abstracción*". Argumenta que el tema es seleccionado acorde con la época del año y no registra una intención pedagógica. Realiza las siguientes actividades: un esquema con los materiales para construir los farolitos, la lectura del cuento, observaron videos y revistas para construir objetos con material reciclable, explicación de la receta de la gelatina y degustación, construcción del farolito de navidad y diálogo sobre las quemaduras. Esta propuesta expone la necesidad de un grupo, presentada desde una concepción de la escritura como una herramienta. Por eso se enfatiza en desarrollar la agilidad para leer en voz alta y la asociación de las letras con imágenes. La serie de actividades propuestas no se corresponden entre ellas y quizás la que más se aproxima para alcanzar "la necesidad del grupo" es la lectura del cuento con pictogramas. Es importante reflexionar sobre la cantidad de tareas que a veces se proponen en un aula, sin una intención pedagógica clara, algunos padres de familia y docentes pretenden medir la calidad de la educación por la cantidad de actividades que se realizan y no por los aprendizajes construidos.

Por otro lado, en la actividad también se puede apreciar que la estudiante propone el trabajo de varios tipos de texto, con los que pueden tener alcances distintos en el desarrollo del lenguaje, para conseguir de manera puntual la asociación de imágenes y velocidad de la lectura. Este hecho permite deducir, por un lado, que la estudiante desconoce el sentido y alcance de las estrategias que aplica y por otro, que mientras el docente no tenga definido su objeto de enseñanza es muy difícil que diseñe propuestas significativas, se queda en el activismo, hace muchas cosas pero sin una meta clara a dónde llegar.

La otra propuesta es la planeada por el Estudiante 1, para trabajar un cuento con la intención de "*potenciar las habilidades lectoras existentes en los niños*" a través de la elaboración de títeres y la narración del cuento ante un auditorio, pero que en el desarrollo de la actividad se centra en la pronunciación. A pesar que la estudiante, emplea estrategias que favorecen la comprensión del texto, -y otras posibilidades de trabajo con el lenguaje como la inferencia, la anticipación, la renarración, entre otras- y haber planteado la intención de trabajar la lectura,



estas estrategias fueron usadas como herramientas porque el énfasis recayó en los diálogos y la correcta dicción de los mismos.

La propuesta que se acaba de analizar, entre las presentadas por los estudiantes, fue una de las más completas en cuanto a tener justificación, intención, secuencia de actividades; sin embargo, se puede concluir que la estrategia didáctica sola no posibilita por si misma todas sus bondades, es necesaria la intención y el conocimiento o dominio de la misma por parte del docente para saber aprovecharla en cualquier momento. Es por esto que en los procesos de formación de docentes, la enseñanza y aplicación de una serie de estrategias didácticas no son el camino para fortalecer procesos como la lectura y la escritura, pues la réplica de las mismas no garantiza obtener resultados exitosos. Es necesaria la contextualización y la reflexión sobre las implicaciones que la estrategia tiene, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

## 5.2. Concepciones de Escritura

Desde una perspectiva sociocultural, la literatura define la escritura como “**un proceso**” que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que establece el acto de escribir: “*escribir es producir el mundo*” (MEN, 1998; 49). Es decir, no se asume como una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. En esta categoría se pretende mostrar un contraste entre estas dos concepciones sobre la escritura y su enseñanza y el concepto que tienen los estudiantes sobre las mismas.

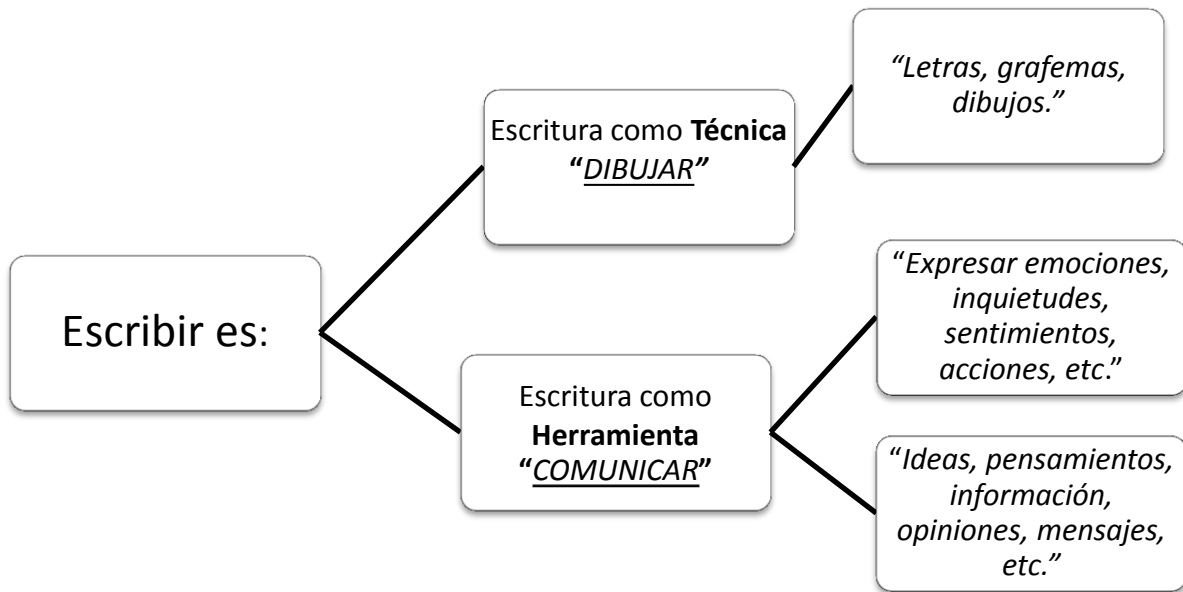
A nivel general se encontró que, en su mayoría, los estudiantes de cuarto semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, definen la escritura desde dos posturas: como técnica y como herramienta. Se manifiesta que los estudiantes aluden a la escritura como una **técnica**, cuando la reducen al alfabeto

y su representación gráfica. Un ejemplo de ello es cuando afirman que enseñarían a escribir a través de actividades como: “*asociación de imagen con sonido, memorización de las letras del abecedario, repetición de fonemas y elaboración de planas*”. Y definen la escritura como “*dibujar letras y dibujos*”. Esta postura, concibe la escritura como una destreza que se adquiere a través de la memorización y repetición de las letras, en actividades mecánicas como las planas, las copias y la asociación de fonema con grafía.

La escritura se aborda como **herramienta**, cuando los estudiantes se refieren a ella como el acto comunicativo para transmitir tanto sentimientos como información. Esta concepción se refleja en la respuesta que dan al interrogante ¿qué es escribir?, en la cual, afirman que es “*comunicar información*”. Desde esta postura, la escritura es un poco más elaborada, en cuanto hay una intención de representar con ella el pensamiento del sujeto.

Por lo tanto, la concepción de los estudiantes sobre la escritura está distante de considerarla un proceso, la perciben como una reproducción de la oralidad y un producto acabado.

En la Gráfica 4 se intenta representar esta concepción de escritura:



Gráfica 4: Definición de escritura.

En oposición a la manera como los estudiantes están concibiendo la escritura, se encuentran los estudios, que la lingüística y la psicología cognitiva, vienen realizando desde hace unos cuarenta años aproximadamente sobre la enseñanza de la lengua; investigaciones en las cuales desde una concepción científica de la lengua apunta a comprender la gramática en la regularidad de los principios que explican el fenómeno lingüístico. Es decir, hacen descripciones o explicaciones de los elementos, las reglas o principios que regulan la lengua como estructura, funcionamiento o función. Surgen en oposición a la concepción normativista y prescriptivista de la gramática. (Bojacá y Morales, 2002; 50)

En la actualidad se considera la escritura como un proceso largo y complejo, inserto en un contexto comunicativo en el que es necesario enfrentar y resolver múltiples problemas y que está constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001; 41). Por tanto escribir, es mucho más que plasmar códigos y transcribir el lenguaje oral, es un proceso en el que se manifiestan los conocimientos de quien escribe y su intención de escritura.

Ampliando las operaciones recursivas, propuestas por Lerner (2001), se tiene que

para escribir: primero se elabora un **plan**, que permita obtener claridad sobre qué escribir, para quién, qué se quiere conseguir con ese texto, cómo se presentan las ideas y qué tipo de texto se debe emplear. Segundo, se **registran** las ideas de manera coherente y organizada, de acuerdo con el plan, para ello selecciona las palabras que mejor efecto produzcan en el destinatario para obtener su intención. Tercero, se **revisa** o evalúa el texto para verificar que esté cumpliendo con el propósito. Es en este sentido que se afirma que la escritura no es un producto acabado, que siempre existe la posibilidad de mejorar la producción y que es el contexto el que determina los distintos tipos de texto, de acuerdo con la situación de comunicación.

Con el ánimo de profundizar en la concepción de los estudiantes sobre la escritura, se les preguntó acerca de la importancia que ellos le dan a la escritura en su vida personal y académica; adicional a la función comunicativa que ya habían manifestado, se hallan respuestas adicionales en las que se pueden evidenciar algunas funciones de la escritura, tales como: el valor de la escritura como **memoria cultural**, es decir, como instrumento mediante el cual podemos guardar información para posteriormente abordarla; la funcionalidad de la escritura en **relación epistémica**, aunque cuando el estudiante explica el sentido en que la escritura hace amplio su conocimiento, remite de nuevo a delimitar la función de la escritura como instrumento nemotécnico; y la **función social** del lenguaje escrito, cuando el estudiante afirma la intención por reconocer el sentido y el significado de cada uno de los mensajes que en su cotidianidad el contexto le está brindando al ser humano para informarse, comprender y recrear mundos posibles.

Miras (2000) afirma que la escritura cumple con una doble función: la comunicativa y la representativa. Dentro de la función representativa, la autora, distingue la función epistémica o heurística de la escritura como un instrumento para el desarrollo y construcción del propio pensamiento, por los procesos que el escritor emplea al elaborar un texto, ya que éstos le posibilitan el aprendizaje y el desarrollo de conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad. En las

concepciones de los estudiantes, la función epistémica de la escritura no es reconocida y al respecto surgen interrogantes como: ¿cuál es el sentido que los estudiantes interpretan al pedido de escribir un ensayo, una reflexión, una reseña, entre otros?, ¿de qué manera son abordadas estas producciones textuales en la clase? y ¿perciben las personas algún cambio en su pensamiento al escribir?

En contraste con lo que muestran los datos, que la escritura es y tiene como función comunicar, se hallan otras respuestas, en las que los estudiantes manifiestan que saben escribir: *“porque tengo bonita letra (estudiante 9), porque tengo buena ortografía y porque sé redactar”* (estudiante 1 y 8) y que no saben escribir *“porque me falta ortografía (estudiante 6), mi redacción no es muy buena (estudiante 5), combino letras mayúsculas con minúsculas (estudiante 1), no logro expresar lo que quiero de forma correcta y me falta vocabulario”* (estudiante 3). Expresiones en las cuales la intención comunicativa solo es considerada por un estudiante, la mayoría se centra en aspectos más técnicos en relación con la forma de realizar los trazos de las letras y los aspectos lingüísticos. No se encuentra coherencia entre lo que dicen es la escritura y la manera de reconocer el desarrollo de esta competencia en ellos. De acuerdo con Bojacá & Morales (2002) la creencia de que la escritura es el mejor medio para expresar todo lo que pensamos y sentimos; conlleva asumir los signos como materialización de las ideas y los pensamientos y concebir el sistema de escritura en relación con la oralidad, como una forma secundaria de expresión (pág.46).

### **5.1.1 La escritura como técnica**

Entre los métodos para enseñar a escribir, la escritura como técnica hace referencia a las prácticas pedagógicas que se han diseñado con un esquema mecanicista, en el que prima la repetición, la memorización para su adiestramiento y se desconoce la participación activa del sujeto con el lenguaje antes de llegar a la escuela y el protagonismo en su aprendizaje. Al respecto, Ana Teberosky, afirma: *“Generalmente, se insiste demasiado sobre la mecánica de trazo gráfico o la correcta pronunciación, por considerarlos prerrequisitos para el aprendizaje de la lengua escrita. La concepción subyacente es que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura manuscrita es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de*

*los caracteres del sistema” (1998; 155).*

Seguidamente se describen dos criterios que orientan el trabajo pedagógico para aproximar a los niños a la escritura, desde esta práctica:

#### ***5.1.1.1 La escritura como una actividad motora***

Una de las concepciones sobre escritura, que se ha construido a través del tiempo ha sido que para escribir es necesario que los sujetos tengan dominio del lápiz y sobre los trazos que ejecuta su mano. Es decir, que escribir consiste en la realización de trazos bien definidos, estéticamente legibles, y organizados de tal manera que los textos guarden el mismo tamaño y proporción en el trazo de las letras.

Para conseguir el desarrollo de esta habilidad se plantea una serie de planas o repeticiones de los mismos trazos, letras y palabras, ya que se considera la ejercitación como proceso esencial para que el sujeto pueda ir mejorando día a día el perfeccionamiento de sus trazos y, por tanto, la calidad de su escritura. En otras palabras, la escritura es una actividad caligráfica que requiere de un adiestramiento para que el sujeto la vuelva un hábito a partir de su mecanización hasta que consiga interiorizarla.

Al indagar a los estudiantes sobre la manera como ellos aprendieron a escribir sus respuestas fueron: *“con práctica”, “a través de largas planas”, “con cartillas para completar”, “con dictados de textos cortos”,* lo cual evidencia que fueron educados con la creencia que para escribir hay que realizar un aprestamiento motriz, concepción que se manifiesta cuando afirman que escribir *“es plasmar o dibujar signos”*.

En oposición a esta postura, *Vygostky (1996) dice: “una cosa es la mano y otra es el cerebro; el desarrollo de la simbolización no se deriva del desarrollo motriz”,* la cual es una

invitación a reflexionar sobre la función simbólica de los signos, pues los niños desde muy pequeños hacen uso de los signos para representar sus ideas y poco a poco avanzan en la comprensión de su funcionamiento. Y en este mismo sentido, Nemirovsky (2000) plantea que: “*antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños realizan trazos similares para dibujar y para escribir. Esta etapa es muy breve cuando los niños tienen ocasión de interactuar con textos, pero también podemos contribuir a que la supere si trabajamos en la diferencia entre dibujo y escritura*” (pág.37). Estas dos posturas plantean la necesidad de que en la escuela se centre la enseñanza en que los niños encuentren el sentido y la función de los textos; ya que paralelamente a esta actividad de comprensión del significado, ellos empezarán a formularse hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura. El trazado de las letras es un ejercicio mecánico que no aporta nada en la construcción de un texto.

#### ***5.1.1.1.2 La escritura como identificación de las letras***

Dentro de la misma perspectiva que se viene mencionando sobre la escritura como una actividad técnica, se halla también la afirmación que para escribir es necesario enseñar las letras del alfabeto y sus sonidos, pues para aprender a escribir se requiere identificar los fonemas y establecer una relación entre el fonema y la grafía. Entonces, hay que ir de lo elemental a lo complejo, para enseñar a escribir se debe iniciar con el sonido, luego la letra, la sílaba, hasta llegar a la palabra.

Esta manera de concebir la escritura se ve reflejada en propuestas de intervención pedagógica en las que hacen uso del cuaderno con la imagen de la letra grande que se debe rellenar con granos, papel rasgado o coloreado con vinilos, entre otros, y a partir de esta se realiza una plana de la misma y en lo posible el sujeto debe ir haciendo el sonido correspondiente para apropiarse de la letra. Así se refuerza la idea del aprendizaje por asociación, la fragmentación de la escritura y la necesidad de hacer ejercicios repetitivos con la intención de que el niño los grave y los pueda emplear en otro momento.

Esta concepción *implica que la escritura es una transcripción de la lengua oral, hecho rebatido hace mucho tiempo por la lingüística y la sociolingüística* (Pérez 2007). Porque olvida que

todo lo que oralmente se dice no es susceptible de ser representado en la escritura, como por ejemplo la entonación de la voz que se empleó en el discurso o en la narración.

Como consecuencia de esta manera de enseñar a escribir, los sujetos construyen la idea de que para hacerlo es necesario memorizar las letras y sus combinaciones; y esto a su vez, garantiza una buena ortografía. Por eso, cuando a los estudiantes se les preguntó si sabían escribir se encontraron respuestas como: “*Sé escribir porque tengo buena ortografía*” (Estudiante 1, Estudiante 7 y Estudiante 8. Diagnóstico) y reconocen estar de muy de acuerdo con: *La escritura es juntar palabras aplicando las reglas de gramática, de ortografía o de combinación de sílabas y para acceder al lenguaje escrito hay que dominar la escritura.* (Cuestionario). Concebir la escritura como un conjunto de reglas gramaticales, conlleva pensar que para poder escribir se hace necesario memorizar aspectos lingüísticos del lenguaje y mecanizarlos, sin comprender en muchos casos su aplicación y mucho menos la función de la escritura. Al respecto, Lerner (2001) propone que el desafío “*es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el proceso de pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin interpretar- el pensamiento de otros*” (pág.42).

A su vez, admitir la escritura como la identificación de las letras del alfabeto y su sonido, es desconocer los conocimientos que los niños han construido sobre el lenguaje y el lenguaje escrito antes de llegar a la escuela, y remite a pensar que la escritura es una actividad exclusiva de la escuela. Según Goodman, “*asumimos que el aprendizaje de la lectura y de la escritura son actividades que tienen lugar en la escuela y que son enseñadas por maestros. Hemos ocultado lo que el niño hace antes de aprender a escribir en la escuela, en el mejor de los casos ignorándolo o, lo peor, despreciándolo. Se han destruido los comienzos del sistema de escritura en los niños muy pequeños cuando se han tirado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre la forma de las letras y las funciones de la escritura. Hemos destruido, al lavar paredes, mesas y pisos, muchos de los intentos iniciales de escritura*” (1998; 107)



La tendencia de los estudiantes a concebir la escritura como técnica tiene sus orígenes en la forma como ellos mismos aprendieron a escribir: desarrollo de sus habilidades de motricidad fina, asociación de grafemas con fonemas y transcripción o representación gráfica de sus expresiones orales; situaciones en las cuales no se escribe con una intención de interacción con otro. *“Las concepciones que el docente tenga sobre la enseñanza de un saber, incidirán en sus explicaciones y actuaciones”* (Pimiento, 2012; 29).

### **5.2.2 Escritura como proceso cognitivo**

La escritura, desde una perspectiva sociocultural, implica que los niños reflexionan sobre cómo funciona la escritura antes de ingresar a la escuela, pues ya han tenido la posibilidad de explorar con el lenguaje escrito, tanto en su casa como en los diferentes escenarios o lugares en donde pueda estar: las calles del barrio, el centro comercial, el banco, un restaurante, la iglesia, la biblioteca, una tienda, las calles de la ciudad, entre otros. En todos estos espacios el niño o la niña están en contacto con textos que les brindan información tanto a ellos como al adulto con quien se encuentren, sobre qué hacer, cómo, en dónde, cuándo y con quién asumir determinada acción para satisfacer su necesidad. Al respecto Rincón (2007) manifiesta que *“al concebir a los niños como sujetos activos que construyen sus conocimientos a través de sus acciones sobre los objetos del mundo y en la confrontación de los resultados de estas acciones con sus propios conceptos y explicaciones así como con las ideas de otros, se fue comprendiendo que también ante el sistema de escritura como objeto social, los niños intentan hipótesis y las ponen a prueba con el propósito de leer y escribir cuando estas prácticas les interesan, así no hayan iniciado la escolaridad”* (2007; 52)

Así mismo, Jolibert (2009) define que *“escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos. Por lo tanto, se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas”* (pág.57). Es a partir de esta concepción que se empieza a dar otra mirada a la escritura, y por tanto, a exigir otras formas de acercamiento al lenguaje escrito en la educación inicial. Solo el comprender cómo funciona el sistema de escritura permitirá a los niños y a las niñas apropiarse de la escritura, al entender

que a través de ella representan y transmiten sus ideas.

Estas posturas teóricas aparecen hace varios años en la literatura, desde finales de la década de los setenta, lo que indica que los estudiantes han estado expuestos a ellas durante su formación escolar y sus experiencias de vida, hacen parte de la cultura de los estudiantes, han sido abordadas en sus clases como material de lectura y en las exigencias para la producción textual, pero no ha sido suficientemente apropiado, pues no aparece en sus relatos ni en sus propuestas didácticas. En ningún momento los estudiantes en formación hacen alusión a elaborar un plan para escribir sus textos, ni mucho menos hablan de textos borrador para su revisión.

Los aspectos que permiten reconocer un acercamiento de los estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil, a la concepción de la escritura como un proceso cognitivo, fue mostrar estar de acuerdo con:

- *“Los niños participan en muchas actividades de escritura fuera de la escuela”,*
- *“La transcripción o copia de textos es dibujo de letras y no escritura”,*
- *“El salón de clases debe ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en actividades de lectura y de escritura”*
- *“Cada evento de lectura y de escritura en el hogar o en la escuela proporciona al niño no solo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura”.*

Aunque hay fragmentos de información que indicarían concepciones de los estudiantes relativos a la escritura como proceso cognitivo, el análisis global de los datos no permite asegurar esta postura. No hay profundidad en las definiciones que los participantes elaboran, para garantizar una apropiación de conocimientos en esta vía. Tampoco se encuentra coherencia suficiente entre el discurso y las propuestas prácticas que ellos plantean, para desarrollar con el grupo de niños a cargo.

### 5.2.3 Transición de la escritura como actividad técnica a proceso cognitivo

En la sistematización realizada se percibe que en la medida que cualquier docente se acerca al lenguaje desde una perspectiva sociocultural, empieza a descubrir que la escritura es más que un procedimiento técnico, está inmersa en el contexto y de manera constante está proporcionando posibilidades al ser humano para interactuar consigo mismo, con el medio y con sus pares a través de ella. Al respecto Pérez (2007) afirma *“una práctica social de lectura o escritura, es una práctica en la que está presente la emoción, el interés temático y la expectativa de los implicados. Cuando hablamos de prácticas sociales de escritura nos referimos a situaciones de interacción en las que la escritura y los textos cumplen funciones concretas, se escribe para algo, para alguien, para que pase algo”* (pág.35).

Sin embargo, es importante señalar que dejar atrás las huellas que ha incorporado y transmitido la educación recibida hasta el momento no es sencillo, es un proceso que requiere de tiempo mientras el docente se hace consciente de su propuesta pedagógica. Aunque en su discurso se manifiestan ideas y terminología de la concepción de la escritura como un proceso cognitivo; en sus prácticas, la escritura aparece como ejercicio de una técnica: hacer sílabas, planas, copias, lo que resulta incongruente y lleva a reflexionar que aprender realmente algo o apropiarse de algún conocimiento, implica construir aprendizajes que signifiquen realmente en el sujeto, porque tiene un sentido para ellos y logran así modificar sus experiencias y saberes aprendidos hasta el momento.

Al respecto, en una investigación sobre las consignas para orientar la comprensión de un texto narrativo, López (2009) afirma que: *“en las consignas de la docente observada se reveló el proceso de transición en el cual ella se encuentra, pues de forma frecuente, se encontró en sus prácticas la asimilación de nuevas propuestas en contraposición con viejas prácticas arraigadas de tiempo atrás. Estas últimas correspondían a las huellas que dejaron en ella las formas que vivenció en sus propias experiencias de aprendizaje, las cuales, después, fueron reforzadas en su proceso de formación profesional inicial”* (pág.134).

En este sentido, se encuentra que los estudiantes definen y manifiestan hacer uso

de la escritura desde su función comunicativa, para expresar emociones e ideas a alguien y para recibir información de otros; en otras palabras, para interactuar de manera significativa en el mundo. Sin embargo, en contraste con esta percepción de la escritura, se hallan afirmaciones como: *“Sé escribir porque tengo bonita letra (estudiante 9), porque tengo buena ortografía y porque sé redactar”* (estudiante 1 y 8) y *“No sé escribir porque me falta ortografía (estudiante 6), mi redacción no es muy buena (estudiante 5), combino letras mayúsculas con minúsculas (estudiante 1), no logro expresar lo que quiero de forma correcta y me falta vocabulario”* (estudiante 3). Manifestaciones que retornan a la concepción de escritura como técnica, en las cuales lo relevante no es comunicar sino hacer buen uso de los elementos lingüísticos y de la motricidad fina.

A veces se presentan mezclas entre la práctica de la escritura como técnica y la escritura como proceso cognitivo, en las que se manifiesta la no correspondencia de la actividad pensada desde la función social de la escritura y que en el momento de ejecución, pierde el sentido y se enfatiza en la técnica ya sea en el aspecto motor o en la identificación de grafemas.

Un ejemplo de esta transición se puede apreciar en expresiones, de los estudiantes en formación, como: *“Propiciar una actividad que parta de la iniciativa de los infantes donde se promueva, a través de la lúdica, la rapidez verbal y el uso de grafemas; para realizar tarjetas de invitación”* (Estudiante 2), la misma fue explicitada por un estudiante de licenciatura en pedagogía infantil, cuando reflexionaba sobre una propuesta de intervención que propuso a un grupo de niños y niñas de primera infancia. La intención de brindar a los niños la participación activa en el desarrollo de un tema de estudio es una apuesta educativa en la cual se reconoce el protagonismo del sujeto en su aprendizaje, y que a su vez, consigue articular los intereses de los estudiantes con los del docente, con la intención de garantizar que el interés esté siempre presente como detonador de la disposición y compromiso del alumno en la actividad. Esta apuesta educativa corresponde a la pedagogía por proyectos, según Jolibert (2009) *“un alumno en proyecto tiene el deseo, los medios y el poder para lograr lo que se propone. Moviliza toda su mente y toda su energía para alcanzar con ayuda de sus compañeros y docentes, los objetivos de progreso que se han fijado. [...] Una pedagogía por proyectos aparece*

*como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias” (pág.29).*

La actividad de trabajar con tarjetas de invitación se acerca a emplear la escritura con un propósito desde su uso social y no como una simple tarea de la escuela, pero al enfatizar en la “*rapidez verbal*” y el uso de grafemas de nuevo centra su atención en aspectos técnicos de la lectura y la escritura; desatendiendo aspectos puntuales para la producción de una tarjeta como: cuál es la intención, la estructura del texto, el uso de palabras claves en este tipo de texto, la articulación entre la imagen y la intención de la tarjeta, el destinatario, entre otros.

De manera similar la Estudiante 8, en la propuesta de intervención que plantea sobre la carta, la cual justifica por ser un medio de comunicación y el interés manifestado por los niños de escribir la carta al niño Dios por estar cerca la navidad; realiza una serie de actividades como conversar con los niños sobre el uso de las cartas, jugar al cartero, escribir una carta a los padres y compañeros y hacer un buzón. En un primer momento se podría pensar que la actividad está planteada en términos de la escritura desde su función social porque permite que los niños aprendan sobre un medio de comunicación y aprovecha el contexto e interés de los niños y las actividades proponen una secuencia coherente, pero en un segundo momento, analizando y profundizando en la propuesta se descubre que no hay un plan de enseñar a los niños a escribir una carta, es decir, su estructura, contenido, tipos de carta, no se menciona la estrategia para la construcción de los textos, si hay un texto borrador y un texto final, si hay alguna orientación general o si hay un texto construido de manera colectiva y transcrito por ellos individualmente.

Paralelamente se hallan otras expresiones manifestadas por los estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil en sus reflexiones y las cuales muestran en su discurso una mirada de la lectura y la escritura desde su función social, pero en el desarrollo de la práctica sus propuestas apuntan hacia el desarrollo de la técnica, estas son: “*Más que enseñar el docente debe incentivar a los niños a la escritura y promocionar*

*la lectura*” (Estudiante 1) y *“Creo que copiar y copiar o el hacer planas no es la mejor manera para desarrollar la escritura”* (Estudiante 9), las cuales las podemos contrastar con respuestas de ellos mismos a la pregunta: *¿Cómo enseñaría usted a escribir a otra persona?: “primero con imágenes para que reconozcan las letras, luego relacionando la imagen con la primera letra y por último, transcribiendo pequeñas palabras”*(Estudiante 7), *“con la realización de cartas, primero que todo reconocimiento del alfabeto, grafemas, fonemas y la realización de cartas, afiches, entre otros”* (Estudiante 9), *“Con la construcción de las sílabas y planas cortas”* (Estudiante 2), *“la pronunciación de las palabras, sus reglas gramaticales, significado de palabras y con imágenes relacionándolas con las palabras”* (Estudiante 3), *“dibujando y pintando letras”* (Estudiante 1) y *“utilizando e implementando estrategias didácticas relacionadas con el abecedario, su sonido y motricidad fina”* (Estudiante 4). Se hace un llamado a atender las respuestas de los estudiantes 1 y 9, las expresiones citadas fueron recogidas en dos momentos distintos, la primera en la mitad del semestre y la segunda al finalizar el semestre.

¿Cuál sería la relación entre *“el docente debe promocionar la escritura”* y *“dibujar y pintar letras”*? Y ¿de qué manera relaciono el escribir cartas pero atendiendo a la asociación de las letras del alfabeto, con su sonido? Estos datos revelan, en el discurso de los estudiantes, el uso de terminología relacionada con las nuevas concepciones de escritura desde su función social pero que en la práctica retornan a las huellas de la tradición, la escritura como técnica. Esta afirmación se sustenta en que una propuesta pedagógica planteada desde la escritura como proceso cognitivo implica *“que la producción se dirija a un destinatario, que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar como productores, que la escritura sea concebida como un proceso que requiere sucesivas versiones porque incluye la producción de expresiones, frases o párrafos que luego, inevitablemente, serán considerados como “erróneos” a la luz de lo que se ha seguido escribiendo”* (Lerner, Stella & Torres, 2009; 35).

Tomando como referencia, lo expuesto sobre las propuestas pedagógicas de los estudiantes y sus reflexiones, se afirma que la concepción que predomina en la práctica de ellos es la de la escritura como técnica; la escritura como proceso cognitivo aún no se ha afianzado en sus prácticas, está empezando a aparecer en sus discursos.

Además, se puede concluir que no es suficiente estar expuestos a las nuevas concepciones de los procesos de lectura y de escritura, se hace urgente y necesario replantear la manera como los docentes en general se están acercando a esta perspectiva, pues el conocimiento de la teoría no es garante de que se pueda transformar la práctica pedagógica. En el contenido hay un vínculo necesario entre la apropiación de teorías y la práctica docente; lo que se observa aquí es que en la práctica predomina un tipo de concepción diferente al que aparece en algunos discursos de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil.

En este mismo sentido, Lerner, Stella y Torres (2009), manifiestan que en una estrategia de formación, el propósito central es *“que los docentes se interroguen acerca de los criterios que sustentan sus práctica, reflexionen sobre el por qué y el para qué de cada propuesta y se apropien progresivamente de los fundamentos de la concepción didáctica que se adopta en el programa de formación. Sólo así, es posible sentar las bases para que los docentes puedan asumir la formación permanente como una responsabilidad propia”* (pág.25).

### **5.3 Balance entre las concepciones**

Partiendo del análisis realizado, de la concepción tanto de lectura como de escritura se puede afirmar que en los estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNIAJC, se identifica una fuerte inclinación a concebir que tanto para leer como para escribir es suficiente con la apropiación del código del alfabeto. Es decir, que privilegian la lectura y la escritura como una técnica antes que como un proceso.

Además, que la manera como se conciba uno de los dos procesos está relacionada directamente con la otra; entonces, si se asume la lectura como decodificación, necesariamente la escritura también es mirada de la misma forma. Los datos así lo demostraron, se presentaron coincidencias en concebir la lectura y la escritura como decodificación y en reconocer el lenguaje como una

herramienta de expresión que les sirve para comunicar sus pensamientos y sentimientos, tanto en sus discursos como en sus prácticas. En ambos análisis se encontró que la concepción de la lectura y la escritura como proceso, solo aparece en sus discursos.

Por otro lado, en relación con la manera como los estudiantes en formación diseñaron sus propuestas de intervención, cabe mencionar que muy pocos expresaron cuál va a ser su propósito o intención pedagógica con la actividad, qué aprendizaje pretenden que sus alumnos construyan; ni las razones por las cuales la plantea; solo aparece explícitamente la mención de la actividad que va a realizar. Esto indica, por un lado, que los estudiantes en formación, desconocen cómo se planea una actividad y por otro, que suponen que el conocimiento se trasmite y, por tanto, la memorización es vital para aprender.

#### **5.4 Recomendaciones o lineamientos para nuevas propuestas**

Tomando como punto de partida el análisis de los resultados y con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes en formación, se desarrollan las siguientes sugerencias:

- Revisar el diseño curricular del microcurrículo del curso: *Didáctica de la Lectura y la Escritura*, con la intención de analizar su contenido y las estrategias que se plantean para su desarrollo. En especial, definir la literatura del curso en función de articular la teoría con la práctica, a través de ejercicios de reflexión en los que se contraste y se fundamente, la observación de las actividades en el aula con lo planteado en la teoría.
- Analizar las propuestas de comprensión y producción textual que se está solicitando realizar a los maestros en formación, a la luz de cuál es el propósito, desde qué perspectiva se está haciendo el pedido, es decir, el



resumen de las ideas centrales de un texto o la crítica y reflexión sobre el mismo. La intención es ayudar a construir el conocimiento, en la discusión o interacción de lo que plantea el autor, con lo que la realidad está mostrando y lo que como lector está comprendiendo y tiene intención de leer; y no con la pretensión de memorizar opiniones de un autor o cumplir con el registro de una actividad académica.

- Planear de manera conjunta propuestas de intervención, en las cuales se parta de construir colectivamente: el propósito de la actividad, por qué se plantea; el objetivo de la actividad, para qué se va a realizar; las competencias a promover, los desempeños que se observarán en los estudiantes-alumnos; los recursos a emplear, con qué se va a elaborar; y la ejecución de la propuesta desde su inicio, desarrollo, evaluación y cierre. La intención es modelar la planeación de una intervención pedagógica, para que consigan apropiarse de la estructura y resolver posibles problemas; teniendo en cuenta que es en este semestre que se lleva a cabo su primer acercamiento al aula en procesos de práctica pedagógica. Después, poco a poco se irá cediendo el control de la actividad hasta que sean ellos mismos quienes planteen la propuesta individualmente.
- Acompañamiento en el aula en el desarrollo de las propuestas, en un primer momento para servir de apoyo y respaldo cuando sea necesario; en un segundo momento para observar y retroalimentar la dinámica del ejercicio docente, inmediatamente después de finalizar la actividad; y en un tercer momento, para tomar registro de su desempeño en el aula y analizar posteriormente con todo el grupo, la intención es entre todos reconocer las acciones realizadas, en términos de valorar el alcance de los objetivos en el desarrollo de la actividad, su impacto en el grupo de estudiantes-alumnos y aspectos para mejorar en una próxima actividad.

- Construcción de un diario desde el inicio del curso, en el cual los maestros en formación registren sus impresiones, tanto de las experiencias vividas durante el encuentro con sus compañeros, como las previas en el aula con los estudiantes-alumnos y sus autorreflexiones. Al final, los futuros licenciados elaborarán un texto argumentativo donde expliciten los conocimientos reconstruidos en el curso, en cuanto a cómo enseñar a leer y a escribir en educación inicial.

## 6. Conclusiones

La propuesta metodológica de categorizar **las concepciones**, permitió conseguir una aproximación detallada de cómo eran las concepciones sobre la lectura y la escritura y sus implicaciones en las prácticas de enseñanza de estos dos procesos, en los futuros licenciados en educación inicial, para dar respuesta a los objetivos planteados.

- A nivel general, las concepciones o conjunto de ideas sobre un determinado aspecto son construidas por las personas a lo largo de su vida, a partir de sus experiencias y/o la apropiación de saberes. Hacen parte de las teorías implícitas que cada uno construye para explicarse el funcionamiento del mundo y de acuerdo con ellas interactuar en él. En el campo educativo, es de vital importancia reconocerlas cuando se pretende transformar las prácticas pedagógicas, debido a que se requiere que el docente logre significar de una manera diferente determinado aspecto, para que la vivencia y la reflexión lo lleven a modificar sus creencias.
- Uno de los objetivos de esta investigación era identificar las concepciones de los estudiantes de licenciatura sobre la lectura y la escritura y sus implicaciones en las prácticas para enseñar a leer y a escribir. Al respecto, se puede confirmar que predomina la concepción de la escritura y la lectura como decodificación, específicamente como una técnica, es decir como una herramienta que permite conseguir un producto: el trazado de un texto y el descifrado de las letras que conforman el escrito. Lo que equivale a pensar la escritura y la lectura como habilidades que se perfeccionan con la “ejercitación” o “repetición” de fragmentos, por ejemplo los sonidos de cada letra o la composición de sílabas.

- De manera más detallada, con la intención de describir las concepciones de los maestros en formación, se afirma que la concepción de la lectura como decodificación implica que leer es descifrar los códigos de un escrito y pronunciarlos con el uso de una adecuada entonación, dicción y ritmo. Para ello se parte de la identificación de cada una de las letras del alfabeto con su sonido respectivo, luego se juntan las letras formando sílabas, palabras, hasta llegar a oraciones y párrafos. Se considera que la comprensión es adicional a la lectura, pues se reconoce que alguien lee así no comprenda lo que dice el texto. De igual forma, escribir como técnica, hace referencia a que se escribe cuando se logra realizar trazos bien definidos del abecedario, iniciando letra por letra, luego sílabas, hasta llegar a frases completas. Para alcanzar la definición del trazo se propone la ejecución de planas y la transcripción de textos en una hoja. Se considera que la escritura es el reflejo de la oralidad, por lo tanto escribir es hacer un registro del habla.
- El surgimiento de las concepciones de decodificación en los estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en pedagogía infantil, podría explicarse como una consecuencia de su experiencia, ya que ellos fueron educados según esta misma creencia, es decir, aprendieron a leer y a escribir identificando las letras del alfabeto por medio de estrategias como planas, memorización de las letras y prácticas de lectura en voz alta para perfeccionar su dicción. A su vez, puede inferirse que en la actualidad pueden seguir percibiendo, que para aprender se deben memorizar contenidos y no construirlos; si las prácticas de lectura y de escritura que les proponen sus docentes privilegian la comprensión literal de los textos o la escritura para cumplir con la tarea y no los exponen a confrontar los textos con su contexto, sus experiencias y sus intenciones de comprensión y producción textual.

- La nueva literatura sobre las concepciones de la lectura y la escritura como procesos de interacción, en los cuales tanto el lector como el productor están en una constante negociación de significados, conlleva repensar las estrategias de enseñanza que se están planteando en las aulas. Concretamente, en los programas de formación de licenciados, es de suma necesidad revisar los programas curriculares en cuanto a los contenidos que se han determinado como saberes esenciales de la disciplina; realizar seguimiento y control a la ejecución de los cursos, con la intención de validar las prácticas pedagógicas que se están empleando y sus implicaciones, en la formación de los futuros egresados. De manera particular, reflexionar sobre los pedidos que en relación con la lectura y la escritura se hacen desde todas las asignaturas del programa.
- Ahora que se están revisando los programas de formación de docentes en Colombia; y que los nuevos lineamientos propuestos por el MEN dan un énfasis en la práctica como actividad por excelencia para lograr la calidad educativa; es importante revisar la pertinencia de las asignaturas en instituciones como la UNIAJC, para hacerlas más adecuadas a las características de los estudiantes, sin dejar de lado la exigencia de la calidad. En esa vía, los datos de esta investigación aportan una de las posibles razones por las cuales las producciones textuales de un número significativo de estudiantes no alcanzan los resultados esperados; debido a que conciben la lectura y la escritura como herramientas para obtener o dar información y cumplir con tareas escolares, razón por la cual algunos asumen la actividad de leer y escribir como algo tedioso y sin sentido. Desconociendo así, que a través de estos dos procesos fortalecen la construcción de su conocimiento; al permitirles poner en relación sus intereses, experiencias y saberes con las que les ofrece el texto y el contexto. A su vez, los datos permiten visualizar, el panorama de la situación problemática y diseñar propuestas de intervención que atiendan a estos requerimientos.

## 7. Bibliografía

Bojacá, B. & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colciencias. Colombia.

Correa, R. D. & Pérez, T. (2011). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías*. Trabajo de grado Magíster en Educación, Universidad de Córdoba. Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano. SUE Caribe. Montería, Colombia.

Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia de España, Ediciones Paidós Ibérica. S.A., Barcelona.

Goodman, Y. *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. En: Ferreiro, E. & Gómez, M. (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores, decimocuarta edición. España

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. España: McGraw Hill / Interamericana de España, S.A.U.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica, México.

Lerner, D., Stella P. & Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

López, A. (2009). *Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar*. Trabajo de grado Especialización en Enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En: Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor, Madrid.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Editorial Magisterio, Bogotá.

Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós, México.

Pérez, M. & Rincón, G. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Serie Tejer la Red/ 2. Poemia. Cali, Colombia.

Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Trabajo de grado Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira, Colombia.

Rincón, G., De La Rosa, A. Rodríguez, G., Chois, P. & Niño, R. (2003) *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, sede Colombia y Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, E.N., Mateos, M., Martín, M. & De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó, Barcelona

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Materiales para la innovación educativa. ICE de la Universidad de Barcelona, Editorial Graó, Barcelona.

Teberosky, A. (1998). *Construcción de escrituras a través de la interacción social*. En: Ferreiro, E. & Gómez, M. (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores, decimocuarta edición. España

Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona, España.

Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos*. Paidós, Barcelona.

### **7.1. Documentos versión online**

Córdova, D., Ochoa, K. & Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Investigación y Posgrado. Volumen 24, No.1*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art07.pdf>

Panesso, J. *¿Quiénes somos?* Disponible en página web Institución Universitaria Antonio José Camacho: <http://www.uniajc.edu.co/uniajc/index.php/la-institucion/institucional-guenos>

Panesso, J. *Trayectoria*. Disponible en página web Institución Universitaria Antonio José Camacho: <http://201.234.74.48/index.php/la-institucion/trayectoria>

Pozo, J. I. (Mayo, 2008). *El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa*. En: IX Jornadas del Maestro Investigador de la Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. *Revista Q. Volumen 03*. Recuperado de: <http://revistaq.upb.edu.co>



## 8. Anexos

### Anexo 1

#### Cuestionario

El siguiente cuestionario tiene el propósito de conocer que sabe usted acerca de cada una de las siguientes preguntas. No es evaluativo, por favor, contéstelas desde sus conocimientos construidos hasta este momento.

1. ¿Usted para qué escribe?

---

---

---

2. ¿Usted para qué lee?

---

---

---

3. ¿Cómo piensa que aprenden a leer y a escribir los niños?

---

---

---

4. ¿Considera usted que sabe leer en este momento? ¿Por qué?

---

---

---

5. ¿Considera usted que sabe escribir en este momento? ¿Por qué?

---

---

---

## Anexo 2

### Cuestionario sobre concepciones de enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial

El presente instrumento ha sido elaborado, en el marco de una investigación que se realiza con los estudiantes cursantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, con el propósito de recabar información sobre las concepciones que se manejan en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Agradezco dar respuesta a todas las preguntas haciéndolas de manera sincera, les aseguro que su anonimato estará garantizado.

Este cuestionario consta de tres partes:

#### Primera Parte. Características personales y académicas de los estudiantes encuestados.

Lea cuidadosamente cada uno de los enunciados que encontrará a continuación responda marcando con una X en el espacio determinado para ello, o escribiendo en el espacio correspondiente, la información solicitada.

1. Sexo:
  - a. Masculino:\_\_\_\_\_ b. Femenino:\_\_\_\_\_
2. Edad:\_\_\_\_\_
3. Estrato socioeconómico:\_\_\_\_\_
4. Indique en cada nivel de estudio el nombre de la institución, si es una institución pública o privada y el año de finalización.
  - a. Preescolar:\_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - b. Básica:\_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - c. Media:\_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
5. Título obtenido:
  - a. Bachiller académico:\_\_\_\_\_
  - b. Bachiller normalista:\_\_\_\_\_
  - c. Bachiller técnico e industrial:\_\_\_\_\_
  - d. Otros:\_\_\_\_\_
6. Indique tiempo de experiencia como docente:
  - a. Práctica pedagógica:\_\_\_\_\_
  - b. Servicio como docente: \_\_\_\_\_
7. Indique el grado o nivel que ha atendido como docente: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
8. Indique el tipo de institución en donde ha ejercido o ejerce la docencia:
  - a. Institución pública:\_\_\_\_\_
  - b. Institución privada:\_\_\_\_\_

**Segunda Parte: Conocimientos teóricos y creencias acerca del tema de la lectura, la escritura y su enseñanza.**

Aquí encontrará 36 enunciados, cada uno de ellos presenta cuatro alternativas. Estas son: Muy de Acuerdo (**MA**); De Acuerdo (**A**); en Desacuerdo (**D**) y muy en Desacuerdo (**MD**), marque con una **X** la selección de su preferencia.

<b>Enunciado</b>	<b>MA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>MD</b>
1. Leer es reconocer letras, sílabas o palabras, luego frases, luego textos cortos.				
2. La lectura implica una transacción entre el lector y el texto.				
3. Los lectores desarrollan estrategias para construir significado o comprender el texto.				
4. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para comprender lo que no está explícito en el texto.				
5. Leer es buscar significado, y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto.				
6. Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción, no son transmitidos de uno a otro, sino contruidos “entre ellos mismos”				
7. La lectura debe centrarse en un tipo de material, es decir, en un libro de texto que posean todos los estudiantes.				
8. La lectura oral es una instancia de evaluación de la habilidad de lectura.				
9. La biblioteca del aula de preescolar debe tener libros de cuentos, con imágenes y sin texto, o textos cortos				
10. El criterio para decidir los textos a emplear en el aula debe ser fonológico.				
11. La interpretación de gráficos, afiches y dibujos en cuyo contenido no hay presencia de palabras se considera una lectura.				
12. La lectura generalmente es asociada con una práctica obligatoria y pocas veces agradable y placentera.				
13. Los premios son una estrategia para crear hábitos de lectura en los estudiantes.				
14. Reconocemos que hemos comprendido un texto cuando memorizamos los detalles de lo leído.				
15. Recomendar a los estudiantes que lean en casa es suficiente para generar conductas lectoras en ellos.				
16. El entorno familiar es determinante para fomentar el interés del niño por la lectura.				
17. Para poder promocionar la lectura debe existir una biblioteca en el aula.				
18. El individuo se está formando permanentemente como lector a partir de sus experiencias con diferentes textos,				

<b>Enunciado</b>	<b>MA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>MD</b>
19. La escritura es una tarea escolar.				
20. El nombre propio del niño tiene una posición muy especial en el desarrollo que conduce a la escritura alfabética.				
21. Los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo.				
22. Los niños participan en muchas actividades de escritura fuera de la escuela.				
23. La escritura consiste en juntar palabras aplicando las reglas de gramática, de ortografía o con aplicación de la combinación de sílabas.				
24. Para aprender a escribir se deben diseñar situaciones en las cuales los niños necesiten y quieran escribir, aun cuando formalmente no se les haya enseñado las letras.				
25. Una buena definición caligráfica muestra un gran desarrollo de la escritura.				
26. La transcripción o copia de textos es dibujo de letras y no escritura.				
27. Lo que se escribe en el aula también debe ser selectivo. Lo más usual es volver a escribir lo que ya estaba escrito en algún libro.				
28. Para acceder al lenguaje escrito hay que dominar la escritura.				
29. Se debe partir de sistemas icónicos para luego, gradualmente, poder interpretar los signos de la escritura convencional.				
30. La escritura y la lectura son herramientas que ayudan a comprender otras cosas más importantes, y no actividades que encierran valor por sí mismas.				
31. La escuela debe tener el control de los procesos de alfabetización, para ello es necesario que unifique las maneras de usar la lectura y la escritura.				
32. El salón de clases debe ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en actividades de lectura y de escritura.				
33. Cada evento de lectura y de escritura en el hogar o en la escuela proporciona información sobre la función de la escritura en la sociedad y también sobre la actitud de sus miembros hacia la escritura.				
34. La enseñanza de la lectura y de la escritura deben ser procesos intencionales, sistemáticos y progresivos.				
35. Hay circunstancias en que se justifica hacer uso del castigo corporal para que los niños se interesen por leer y por escribir.				
36. Leer y escribir son actividades afectivas, no solo cognitivas.				

**Tercera Parte: Opiniones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura.**

En esta sección se presentan cinco preguntas de tipo abierta para que usted exponga sus criterios en forma breve.

6. ¿Para usted qué es escribir?

---

---

---

7. ¿Para usted qué es leer?

---

---

---

8. ¿Qué importancia le concede usted a la lectura y a la escritura en su vida personal y académica? Justifique su respuesta.

---

---

---

9. ¿Cómo enseñaría usted a leer a otra persona?

---

---

---

10. ¿Cómo enseñaría usted a escribir a otra persona?

---

---

---

11. ¿Cómo aprenden los niños y las niñas a leer y a escribir, en su primera infancia?

---

---

---

Gracias por su colaboración.